

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**Modernizace počátečního čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ
prostřednictvím metod RWCT a interaktivní tabule**

**Modernization of initial reading and writing in the 1st
grade primary school using methods RWCT and the
interactive whiteboard**

Vedoucí diplomové práce: **doc, PaedDr. Radka Wildová, CSc.**

Autor diplomové práce: **Mgr. art Veronika Doležalová**

Studijní obor: **Učitelství pro 1.stupeň ZŠ**

Forma studia: **kombinovaná**

Diplomová práce dokončena: **červen 2014**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Modernizace počátečního čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ prostřednictvím metod RWCT a interaktivní tabule vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce doc. PaedDr. Radky Wildové, CSc. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. 6. 2014

Podpis:

Poděkování:

Ráda bych poděkovala paní Doc. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za vedení, odborné konzultace, přínosné rady a podněty k vypracování této diplomové práce.

Anotace:

Diplomová práce s názvem Modernizace počátečního čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ prostřednictvím metod RWCT a interaktivní tabule v teoretické části shrnuje současné pojetí výuky počátečního čtení a psaní, dále pak vymezuje nové postupy, jejich využití a přínos při výuce počátečního čtení a psaní.

Praktická část se zabývá zkoumáním aplikovaných metod v první třídě základní školy. Následuje dotazníkové zjišťování informovanosti, znalosti a zkušenosti s těmito metodami u pedagogů na 1. stupni ZŠ.

Abstract:

Thesis entitled Modernization of initial reading and writing in the 1st grade primary school using the methods RWCT and the interactive whiteboard in the theoretical section summarizes current concepts of teaching reading and writing, as well as defining new procedures, their use and benefit in teaching reading and writing.

The practical part examines the applied methods and compares achievements of students attending the first class of primary school. Followed by a questionnaire survey of information, knowledge and experience with these methods for educators of 1st grade primary school.

Klíčová slova: konstruktivismus, prvopočáteční čtení a psaní, metody RWCT, model E – U – R, interaktivní tabule, ukázkové hodiny, pedagogický dotazník

Keywords: constructivism, initial reading and writing, methods RWCT, E – U – R model, interactive whiteboard, demonstrations lessons, educational questionnaire

OBSAH

Úvod	9
-------------------	----------

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Současné pojetí vyučování na 1. stupni ZŠ	11
1.1 Proměna pojetí cíle výuky čtení a psaní.	11
1.2 Komplexnost jazykového rozvoje.	12
1.3 Respektování individuálních možností žáků ve vzdělávání	13
1.4 Důležitost předškolní výchovy	13
1.5 Variabilita základních metodických postupů	14
1.6 Používání aktivních metod výuky	15
1.7 Efektivní organizace výuky	15
1.8 Využití přitažlivých prostředků při vyučování	15
1.9 Proměna pojetí a forem hodnocení	16
1.10 Důraz na spolupráci se spolužáky, rodiči, speciálními odborníky, knihovníky	16
 2. Znaky modernizace počátečního čtení a psaní	17
2.1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)	18
2.1.1 Pedagogicko-psychologická východiska programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)	19
2.1.2 Třífázový model učení	19
2.1.3 Metody čtení a psaní ke kritickému myšlení (RWCT)	20
2.1.3.1 Brainstorming	20
2.1.3.2 Myšlenková mapa	21
2.1.3.3 Pětilístek	22
2.1.3.4 Zpřeházené věty	22
2.1.3.5 Víím – chci vědět – dozvěděl jsem se	23
2.1.3.6 Čtení s předvídáním	23
2.1.3.7 Čtení s otázkami	24
2.1.3.8 Řízené čtení	25
2.1.3.9 Skládankové čtení	25
2.1.3.10 Vennův diagram	26
2.1.3.11 Skládankové učení	26
2.1.3.12 Dílna čtení	26
2.1.3.13 Podvojný deník	27
2.1.3.14 Volné psaní	28
2.1.3.15 Čtenářský strom	28

2.1.3.16 Kooperativní učení	28
2.2 Inovativní výukové aktivity založené na ICT	29
2.2.1 Interaktivní tabule Smart Board	30
2.2.1.1 Možnosti využití interaktivní tabule SMART Board	32
2.2.2 Digitální hnízda	32
2.2.2.1 Možnosti využití digitálních hnízd	33

II. EMPIRICKÁ ČÁST

A. PRVNÍ ČÁST VÝZKUMU	34
3. Vymezení problému a cíle práce	34
3.1 Vymezení problému	34
3.2 Cíle výzkumu	35
3.3 Metody výzkumu	35
3.3.1 Pozorování	35
3.3.2 Akční výzkum	35
3.3.2.1 Hodnocení žáků ve výzkumu	36
3.3.2.1.1 Vymezení pojmu hodnocení	36
3.3.2.1.2 Kriteriaální hodnocení	37
3.3.2.1.2.1 Kritéria hodnocení učitele	37
3.3.2.1.3 Sebehodnocení žáků	38
3.3.2.1.3.1 Kritéria hodnocení žáků v jednotlivých hodinách výuky	39
3.4 Výzkumný vzorek	40
4. Realizace výzkumu	41
4.1 Lekce – Myšlenková mapa, interaktivní tabule	41
4.2 Lekce – Brainstorming, Zpřeházené věty, interaktivní tabule	46
4.3 Lekce – Vennův diagram, interaktivní tabule	51
4.4 Lekce – Brainstorming, Myšlenková mapa, interaktivní tabule	55
4.5 Lekce – Čtení s předvídaním, pětílístek, interaktivní tabule	59
4.6 Lekce – Víím – chci vědět – dozvěděl jsem se, interaktivní tabule	64
5. Výsledky výzkumu	69
5.1 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 1	69

5.2 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 2	70
5.3 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 3	70
 B. DRUHÁ ČÁST VÝZKUMU	71
6. Vymezení problému a cíle práce	71
6.1 Vymezení problému	71
6.2 Cíle výzkumu	71
6.3 Metody výzkumu	71
6.3.1 Dotazník	71
6.3.1.1 Typy otázek	72
6.4 Výzkumný vzorek	72
7. Realizace výzkumu	73
7.1 Ve které třídě ZŠ vyučujete?	73
7.2 Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?	73
7.3 Kolik je Vám let?	74
7.4 Používáte při své výuce interaktivní tabuli?	74
7.5 Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a NE, napište PROČ.	75
7.6 Jak často používáte interaktivní tabuli ve výuce?	75
7.7 V jakých předmětech používáte interaktivní tabuli?	76
7.8 Jak dlouho v hodině pracujete s interaktivní tabulí?	77
7.9 Používáte na interaktivní již vyhotovené materiály (DUMY), nebo si do výuky připravujete materiály sám/sama?	78
7.10 K jakému účelu interaktivní tabuli ve výuce používáte?	78
7.11 V čem si myslíte, že výhoda/nevýhoda práce na interaktivní tabuli při výuce?	79
7.12 Jsou žáci v hodinách aktivnější, když pracují s interaktivní tabulí?	80
7.13 Co se Vám osvědčilo při práci s interaktivní tabulí?	80
7.14 Znáte metody kritického myšlení?	81
7.15 Které metody kritického myšlení znáte?	81
7.16 Které z těchto metod ve výuce aktivně využíváte?	82
7.17 Pokud učíte v 1. třídě nebo jste učil/a, používal/a jste již v tomto ročníku metody kritického myšlení?	83
7.18 Pokud jste odpověděl/a ANO, napište které a proč.	84

7.19 Pokud jste odpověděl/a NE, napište proč.	84
7.20 Jsou žáci v hodině aktivnější, když pracují metodami kritického myšlení?	84
7.21 V čem vidíte výhody/nevýhody těchto metod ve výuce?	85
8. Výsledky výzkumu	86
8.1 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 1	86
8.2 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 2	86
8.3 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 3	88
 Závěr	 89
Použitá literatura	91
Přílohy	

ÚVOD

V dnešním světě, ve kterém se neustále vše mění, zrychluje se vývoj informačních a komunikačních technologií, se slovo modernizace užívá zcela běžně. Pokud bychom se někoho zeptali, co si představuje pod pojmem modernizace vzdělávání, dokázal by nám odpovědět? Slovo modernizace můžeme vysvětlit jako inovaci, tedy vylepšení, zdokonalení něčeho. Jak ale nahlížet na pojem modernizace ve vzdělávání? Každý si asi představí trochu něco jiného. Průcha (2001) pokládá za inovaci v pedagogice *obnovování určitých stránek školní edukace, renesance mnohých idejí reformní pedagogiky*.

Já si pod tímto výrazem představuji zapojení „nových“, možná by se dalo říci i alternativních vyučovacích metod do výuky, ale také jiný přístup pedagoga k žákovi i k celé výuce, než jsem zažila ve škole já. Musím uznat, že od té doby, co jsem navštěvovala základní školu, se stala řada významných změn v transformaci primárního školství, ale zároveň se domnívám, že dílčí změny jsou postaveny především před každého pedagoga a záleží pouze na něm, jakou cestou se vydá. Z mé zkušenosti nově příchodícího pedagoga, který byl ze svého studia nadchnut pro vše nové, musím přiznat, že pokud je takový člověk na škole osamocen, má velmi těžkou pozici si v této oblasti prosadit svůj názor.

Já jsem se rozhodla vydat cestou moderních a pokrokových metod ve vyučování a touto problematikou bych se chtěla také zabývat ve své diplomové práci. Zaměřila jsem se dvěma směry, a to myšlenkami a metodami RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) a využitím interaktivní tabule při výuce.

S pojmem kritické myšlení jsem se poprvé setkala při mém studiu na vysoké škole, kde jsem se postupem času více a více seznamovala s různými metodami i způsoby jejich využití. Nejvíce mě oslovilo užívání metod kritického myšlení v hodinách pana doktora Hausenblase. Jelikož pro mě výuka tímto způsobem byla něco úplně nového, velice jsem uvítala praktické ukázky ve výuce. Tato setkání si mě získala

do té míry, že jsem metody kritického myšlení začala samozřejmě postupně aplikovat do svého učení. Žáci byli v hodinách najednou mnohem pracovitější, naučili se pomáhat si a spolupracovat, a především si z hodin odnášeli mnohem více poznatků. Ale začátky nebyly vůbec jednoduché, protože žáci tento styl výuky neznali a hlavně museli být aktivní oni. Postupně si zvykali a nakonec zjistili, že je tento styl výuky mnohem poutavější a daleko více je připravuje pro následné studium a život vůbec.

V současné době se snažím metody a formy práce RWCT a použití interaktivní tabule aplikovat v první třídě, kde jsem se zaměřila na problematiku prvopočátečního čtení a psaní. Toto úsilí bude také mým záměrem v mé diplomové práci.

Diplomová práce Modernizace počátečního čtení a psaní v 1. ročníku ZŠ prostřednictvím metod RWCT a interaktivní tabule je rozdělena do dvou částí – na teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je vymezení proměny a znaků modernizace prvopočátečního čtení a psaní primárního vzdělávání, bližší seznámení s metodami RWCT, které se podle mého názoru mohou uplatnit při výuce prvopočátečního čtení a psaní a zároveň aplikování interaktivní tabule do této výuky. Praktická část diplomové práce se zabývá konkrétním využitím metod kritického myšlení a práce s interaktivní tabulí ve vyučovacích hodinách, které jsem realizovala s žáky 1. třídy ZŠ Brigádníků Praha 10.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. SOUČASNÉ POJETÍ VYUČOVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ

Výuka čtení a psaní náleží do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura. Výuka jazyka patří mezi nejdůležitější složky znalostí a dovedností, které dítě od narození přijímá. Díky těmto znalostem a dovednostem se může zapojovat do komunikace a sdílet své myšlenky.

(Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 93) definují jazyk jako *konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace. Je osvojován učením a má prioritní význam pro vzdělávání*. (Kořínek, Křivánek s kol., 1989, s. 5) vymezují pojem jazyk jako *znakový systém plnící poznávací a komunikativní funkci v procesu lidské činnosti*.

Ve školním vzdělávání se stává jazyk – mateřský jazyk – hlavním předmětem výuky, kde plní funkci jak jazykově tak literárně výchovnou. Rozvíjí se zde mluvená řeč ve formě čtení a psaní, což je důležitý prvek pro celý další růst žáka. Čtení je *druh řečové činnosti, který je řízený psaným slovem a dovednost čtení spočívá v identifikaci znaků psaného slova a porozumění smyslu textu* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 40). Psaní je specifickou formou řeči, proces zaznamenávání myšlenek a informací.

Proto musíme jazyk chápat jako formu pro vyjádření našich myšlenek a jako nejdůležitější prostředek pro dorozumívání mezi lidmi.

Od roku 1989 zaznamenalo primární školství řadu významných změn v koncepci vyučování na 1. st. ZŠ, nejvíce tyto změny zaznamenala právě výuka počátečního čtení a psaní. Soudobá koncepce výuky počátečního čtení a psaní pokládá za nejpodstatnější individuální rozvoj každého žáka v těchto dovednostech. Zdůrazňuje se význam funkčnosti – využívání čtení i psaní jako nástroje pro komunikaci, získávání nových poznatků, proto se při výuce počátečního čtení a psaní klade důraz na to, co žák čte nebo píše před tím, jak čte nebo píše.

Mezi nejvýraznější trendy inovace podle Wildové patří:

- Proměna pojetí cíle výuky čtení a psaní
- Komplexnost jazykového rozvoje
- Respektování individuálních možností žáků ve vzdělávání
- Důležitost předškolní výchovy
- Variabilita základních metodických postupů
- Používání aktivních metod výuky
- Efektivní organizace výuky
- Využití přitažlivých prostředků při vyučování
- Proměna pojetí a forem hodnocení
- Důraz na spolupráci se spolužáky, rodiči, speciálními odborníky, knihovníky

1.1 Proměna pojetí cíle výuky čtení a psaní

Proměna v pojetí cíle ve výuce čtení a psaní je charakteristická zaměřením na rozvoj čtenářských dovedností – *číst správně, přiměřeným tempem a s porozuměním žákům přiměřené texty* (Wildová, 2002, s. 7), v počátečním psaní se klade důraz na osvojení základů čitelného, správného a přiměřeně hbitého psaní. Podle J. Doležalové si musíme uvědomit, že význam výuky čtení a psaní nespočívá pouze ve výuce sama pro sebe, ale že osvojení si těchto dovedností umožňuje *zmocňovat se textů*, se kterými se dítě setkává v běžném životě. Toto je ten nejdůležitější prvek – umožnit žákům od prvních krůčků ve čtení nacházení informací, které je zajímají. Je nutno dodat, že pro budoucí život každého žáka je důležité umět informace přijímat, rozumět jim, vyhledávat je a umět s nimi pracovat (Wildová, 2002).

Tento důležitý směr v sobě implementuje program čtení a psaní ke kritickému myšlení, který se začíná, podle mého názoru, velmi rychle rozrůstat na základních školách v celé České republice. Podle mého názoru je potřeba, aby se tato kompetence začala rozvíjet co nejdříve, tedy již při první práci s textem, a postupně tyto dovednosti prohlubovat. Samozřejmostí je, aby se ve výuce počátečního čtení a psaní vycházelo z co nejvíce aktuálních a autentických situací, které jsou pro děti atraktivní.

1.2 Komplexnost jazykového rozvoje

Mezi další inovace patří důraz na celkový rozvoj žáka, tzv. celojazykový princip, čímž se rozumí čtení, psaní, vyjadřování a poslech. Tyto jednotlivé složky jazyka bychom měli zachovávat v rovnováze a od prvopočátku výuky čtení i psaní s nimi pracovat společně a navzájem je propojovat. Tento celostní přístup k jazyku, který zahrnuje čtení, psaní, gramatiku, sloh a literaturu, se uplatňuje v programu Začít spolu a ve výuce počátečního čtení a psaní je ještě více zdůrazněna potřeba propojení jak formy a obsahu, tak činností čtení, psaní a rozvoje mluvené řeči (Wildová, 2002).

1.3 Respektování individuálních možností žáků ve vzdělávání

Významnou složkou, která podle mého názoru patří mezi nejdůležitější, je respektování principu individualizace. Význam individualizace se promítá do všech složek počátečního čtení a psaní. Do této složky patří výběr vhodných metod, forem, prostředků a jejich aplikace, hodnocení výuky i mimotřídní a domácí práce. Individualizace v oblasti výuky počátečního čtení a psaní představuje široké pole působnosti – výběr a obsah zaměstnání v přípravném období, volba metody čtení i psaní, individuální tempo v rozvoji všech dovedností, výběr textů pro čtení i psaní, rozvoj hygienických návyků, volba psacího náčiní. Podstatnou součástí této oblasti je individualizace i pro zaměstnání mimo školu, kam náleží především domácí příprava (Wildová, 2002).

Musíme si uvědomit, že žáci do školy přicházejí s různou úrovní rozvoje řeči, jak z důvodu individuálních vývojových zvláštností, tak mají i rozdílné domácí prostředí, které má velký vliv na řečové dovednosti žáků. Proto zvláště ve výuce prvopočátečního čtení a psaní by měl učitel dávat žákům dostatek prostoru ke komunikaci, aby se rozhovořili. Z důvodu již zmíněných odlišných aspektů domácího prostředí je zásadní, aby učitel pečoval o jejich slovník a správné vyjadřování (Kořínek, Krivánek a kol., 1989).

1.4 Důležitost předškolní výchovy

Další složkou, které se začíná přisuzovat stále větší význam, je předškolní výchova. V tomto období se značným způsobem rozvíjí vyjadřování, aktivní poslech žáků, dále poznávací procesy a psychické funkce nezbytné pro čtení i psaní.

Období předškolní přípravy je důležité pro celkovou připravenost ke vstupu do školy. Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a tvoří tak nedílnou součást konceptu celoživotního vzdělávání.

Tato přípravná fáze, která připravuje dítě na vstup do školy, je důležitým mezníkem v jeho životě. Musíme si ale uvědomit, že každé dítě má jiné vstupní předpoklady i podněty z domácího prostředí. K tomu, aby byly děti co nejlépe připraveny na vstup do školy, přispívá pedagogické vzdělávání v mateřských školách.

Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná (RVP PV, 2004, s. 5).

Již v této době si děti s rodiči hrají se slovy pomocí říkadel, rozpočítáadel, básniček a písniček, děti se tak seznamují hravou formou s dělením slov na slabiky, poznávají rýmy. Samozřejmostí by mělo být předčítání dětem, které poutavým způsobem buduje vztah ke knihám a čtení. Dítě pak dále sleduje, jak je text umístěn, začíná sledovat řádky a může si všímat i prvních písmen.

Neméně důležitou přípravou je zvládnutí jemné motoriky, prostorového vnímání a představivosti, osvojení si sociálních i osobnostních dovedností a základních hygienických návyků – samostatnost, spolupráce a komunikace mezi dětmi, seznámení s kázní, přijetí a respektování daných pravidel.

Na žáky, kteří přicházejí do první třídy, se již nenahlíží jako na „prázdné nádoby“, které je potřeba naplnit, ale na individuální osobnosti, které už mnoho ví a učitel dále rozvíjí jejich individuální možnosti (Wildová, 2002).

1.5 Variabilita základních metodických postupů

Nedílnou součástí transformace výuky počátečního čtení a psaní je možnost volby vyučovacích metod. V současné době je tato volba pouze na učitelích, mohou vybírat nejen mezi nejčastěji užívanými metodami, kam patří analyticko – syntetická metoda a metoda genetická, ale je možno aplikovat i jiné metody, alternativní. Jednotlivé metody mohou kombinovat, variovat, obměňovat, což zabraňuje vrátit se k

„zaběhlým a osvědčeným“ způsobům práce a především respektuje individuální přístup k dítěti (Wildová, 2002).

1.6 Používání aktivních metod výuky

Současné pojetí čtení a psaní upřednostňuje využití aktivních metod. Tyto metody využívají aktivity žáka a rozvoje jeho tvořivosti. Ve vyučovacím procesu, ve kterém se využívá činnostní přístup, je aktivní především žák, *důraz je kladen na žákův prožitek, který je považován za nenahraditelný motivační podnět a zároveň za praktickou zkušenost, umožňující žákovi vnímat čtení a psaní jako funkční prostředek nezbytný pro její získání* (Wildová, 2002, s. 11). Mezi aktivní metody užívané v prvopočáteční čtení a psaní náleží metody kritického myšlení, čtenářské besedy, návštěvy knihoven, besedy s autory knih, návštěvy divadelních představení, prezentace dětských knih apod. (Wildová, 2002).

1.7 Efektivní organizace výuky

Organizace výuky počátečního čtení a psaní v současnosti záleží opět na volbě učitele. Do pozadí se dostává frontální způsob výuky. Preferuje se především zařazování kratších jednotek během výuky celého dne a integrace čtení i psaní do ostatních vyučovacích předmětů, čímž se žáci motivují k nácviku a prohloubení těchto dovedností skrze funkční využití. Možné je také zařazování projektové výuky nebo výuky v blocích, jak tomu je např. ve škole Montessori nebo ve Waldorfské škole (Wildová, 2002).

1.8 Využití přitažlivých prostředků při vyučování

V současné době má učitel širokou nabídku prostředků pro výuku počátečního čtení a psaní, ze kterých může vybírat - učebnice, cvičebnice, CD-ROM, počítačové programy, interaktivní tabule, netbooky a další didaktické materiály. Vybrané prostředky a pomůcky by měly být pro žáky přitažlivé, měly by rozvíjet jejich aktivitu, podpořit metodické postupy a individualizaci výuky. Samozřejmě že pro správnou a efektivní volbu materiálu je důležité praktické seznámení učitele s tímto materiálem. V neposlední řadě je vhodné využívání jak školní nebo třídní knihovničky, která má

motivační charakter pro všechny budoucí čtenáře, tak i návštěva veřejné knihovny (Wildová, 2002).

1.9 Proměna pojetí a forem hodnocení

I v pojetí hodnocení došlo ke značným změnám. Tyto změny se opět odráží už v tolikrát zmíněné individualizaci, tzn. že *hodnocení žáků by mělo žáka povzbudit v jeho snaze o vlastní rozvoj a zbavit jej pocitu strachu z neúspěchu a obav z náročné činnosti* (Wildová, 2002, s. 15). Z hlediska forem se v dnešní době uplatňuje jak klasifikace, tak i slovní hodnocení, anebo se tyto formy mohou kombinovat podle individuálních potřeb. Také se stále více přistupuje k metodám sebehodnocení žáků ve výuce, což vede žáky k přemýšlení nad svými procesy učení i výsledky i nad tím, čeho by chtěli ještě dosáhnout (Wildová, 2002).

1.10 Důraz na spolupráci se spolužáky, rodiči, speciálními odborníky, knihovníky

Velký význam ve výuce má spolupráce žáků. Již od malička se učí nápodobou mladší od staršího, tak proč toho nevyužít i ve škole. Zařazením kooperativní výuky se žáci učí komunikačním dovednostem, spolupráci, pomoci v řešení problémových situacích, které budou po celý život potřebovat.

Výuka počátečního čtení a psaní si žádá také spolupráci učitele a rodičů. Učitel by měl seznámit rodiče, s jakými metodami a postupy bude pracovat, aby rodiče v domácí přípravě mohli na tuto práci navázat. Pro ještě lepší spolupráci v prvopočátcích čtení a psaní by měli mít rodiče možnost navštívit výuku a shlédnout, jakou formou výuka probíhá.

Nedílnou součástí výuky počátečního čtení a psaní je spolupráce se speciálními pedagogy z hlediska prevence a diagnostiky a nápravy výukových obtíží (Wildová, 2002).

Podle mého názoru je vhodné, když při prvopočátečním čtení spolupracují s první třídou žáci vyšších ročníků, kteří svým čtením prvňáčky motivují ke čtení a zároveň se učí spolupracovat.

Důležité je si uvědomit, že všechny tyto inovace kladou nové požadavky především na osobnosti učitelů a jejich profesionalitu. Učitel musí opustit „zajeté koleje“ a přijmout novou roli facilitátora, který přizpůsobuje podmínky a způsob výuky schopnostem a individuálním potřebám žáků. Dříve běžná frontální výuka musí být potlačena novými metodami práce, jako je kooperativní učení, které žáky naučí nejen spolupráce, ale i samostatnosti a umění překonávat překážky.

2. ZNAKY MODERNIZACE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ

Jak jsem se již zmínila v první kapitole, modernizace počátečního čtení a psaní provázela každé období transformací v oblasti vzdělávání. Nejpodstatnější změny se udály vždy ve výuce počátečního čtení a psaní, neboť je to oblast velice důležitá pro další období vzdělávání žáků. V minulosti se k této oblasti přistupovalo pouze s úkolem naučit žáky číst a psát – to byl prvotní záměr. Dnes je již jasné, že tento původní záměr nestačí, že je potřeba tuto oblast chápat komplexně a při osvojování těchto dovedností používat vhodné materiály, které žáky motivují pro další práci.

Nejsilnějším znakem modernizace nejen počátečního čtení a psaní, ale celé výuky, je aktivita žáků v hodinách. Toto jsem si já sama plně uvědomila na jedné přednášce, kde nám vyučující řekl: „*Po hodině mají být vyřízeni žáci, ne učitel*“. Tato věta říká vše. A měla by viset v každé sborovně, aby si učitelé stále připomínali, kdo má být v hodinách více aktivní. Na druhou stranu chápu, že pro některé, hlavně starší učitele je náročné dlouhou dobu učit frontálním způsobem (a žáci tak pouze informace přijímají).

Mezi další znaky patří respektování potřeb žáka a jeho individuálních zvláštností, podněcování zájmu dětí, využívání zvědavosti dětí a především umožnění žákům být úspěšní. Zmíněná zvědavost souvisí s velmi důležitou otázkou. Má žák možnost tuto svou přirozenou vlastnost ve výuce uplatnit? Od narození je dítě zvyklé s rodiči komunikovat, ptát se na vše možné. Co se ale stane po nástupu do školy? Fisher uvádí, že ve škole množství rozhovorů s učiteli kleslo na víc jak polovinu než doma, kladou méně otázek, užívají jednodušší věty. *Namísto mluvení „s“ dětmi se zde mluví „na“ děti* (Fisher, 1995, s. 27).

Tyto všechny skutečnosti by si měl učitel uvědomit a používat takové metody své práce, aby se těmito obtížím vyhnul a mohl naplno rozvinout nejen svůj, ale především potenciál všech dětí.

Proto se ve své práci budu zabývat nejen metodami, které v sobě tento aktivní a individuální přístup zahrnují, ale i prostředky, které se v těchto metodách dají uplatnit.

2.1 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking) vznikl v USA díky Společnosti pro demokratické vzdělávání a je určen pro země budující demokratickou společnost. Do České republiky se dostal poprvé v roce 1997 a od té doby se mu věnuje o. s. Kritické myšlení, které vzdělávají další učitele v rámci kontextu české školy. Tento program jde ruku v ruce přeměňám na všech stupních škol a má zásadní význam pro reformu našeho školství. Můžeme ho zařadit mezi významné inovativní programy, které svými metodami efektivně naplňují program současného vzdělávání.

Podle programu RWCT je potřeba v demokratické společnosti vychovávat zodpovědné občany, kteří budou schopni vytvářet si vlastní názory, racionálně volit mezi dvěma kompetitivními myšlenkami, řešit problémy a zodpovědně debatovat o daných problémech, spolupracovat s ostatními, respektovat odlišné názory... (Příručka I. 1998, s. 7 in Tomková 2007).

Jiným způsobem charakterizuje tento program David Klooster, docent americké literatury v USA a lektor programu RWCT v České republice a Arménii. Definiuje tento program v pěti bodech:

- *Kritické myšlení je nezávislé myšlení.*
- *Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení.*
- *Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.*
- *Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.*
- *Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.*

Toto jsou základní myšlenky programu čtení a psaní ke kritickému myšlení. Ideje programu upozorňují na fakt, že v dnešním světě informací značně přibývá, jiné zastarávají, a proto by se mělo upustit z upřednostňování množství osvojených

informací a dbát na rozvíjení kompetencí, které pomáhají v učení, poznávání, komunikování, spolupráci a řešení problémů v rámci celého života. Žák se tímto způsobem učením učí, jak vyhledat a zpracovat informace, diskutuje, naslouchá, vytváří si vlastní názor, který předkládá ostatním a učí se i svůj názor obhájit.

2.1.1 Pedagogicko-psychologická východiska programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení je postaven na myšlenkách pedagogického konstruktivismu. Pedagogický konstruktivismus vychází z výzkumů psychologů Piageta, Brunera, Vygotského a dalších odborníků, kteří zdůrazňují, že poznávání je aktivní proces, který je spojen s interakcí prostřednictvím komunikace. Vychází z přirozených procesů učení, které chápou jako spontánní a nepřetržitou lidskou aktivitu. Člověk se od narození neustále něco učí a poznává, a tím, že tyto znalosti a dovednosti sám získává během řešení problémů, zůstávají tak trvalejší. Konstruktivistické pojetí vyučování klade za nejdůležitější aktivitu žáka při vyučování. *Žák je hlavním aktérem učení a je k učení vnitřně motivován, aktivně pracuje se svými zkušenostmi a prekoncepty, s novými informacemi a dalšími podněty, přemýšlí, objevuje, diskutuje, spolupracuje, tvoří a přetváří, uvědomuje si své myšlenkové a učební procesy, v učení nachází smysl a stává se za své učení spoluzodpovědným* (Tomková, 2007, s. 19).

Tyto myšlenky se zásadně mění oproti myšlenkám transmisivního pojetí výuky, která nahlíží na dítě jako „na prázdnou nádobu“, které nic neumí a proto jde do školy, aby se vše naučilo a učitel je ten, co ví a naučí.

2.1.2 Třífázový model učení E-U-R

Co znamená zkratka E-U-R? E-U-R jsou počáteční písmena slov evokace, uvědomění si významu a reflexe, které jsou charakteristickým znakem třífázového modelu učení. Metoda E-U-R je jednou z metod plánování výuky, která je postavena na konstruktivistickém pojetí k učení a tento model byl rozšířen mezi českou pedagogickou veřejnost díky mezinárodnímu programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Podstatou tohoto modelu plánování výuky je respektování mechanismů přirozeného učení.

Výuka, která používá metody kritického myšlení, je rozdělena na tři bloky – fáze evokace, uvědomění si významu, reflexe. Každá fáze výuky má svou funkci:

- První fáze – EVOKACE - V této fázi si žák vybavuje to, co již o tématu ví. Je přinucen hledat a vzpomínat, co se již dozvěděl. Tato fáze žáky aktivizuje a tím, že si vybavují poznatky, které již o problému ví, lépe si nové vědomosti zařadí na vhodné místo a tím je učení efektivnější a poznání trvalejší.
- Druhá fáze – UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU - V druhé fázi učení se žák setkává s novými informacemi a myšlenkami, které propojuje s informacemi, které si již vybavil v první fázi procesu učení.
- Třetí fáze – REFLEXE – Tato fáze je velmi důležitá a často v procesu učení opomíjená. Žáci si při ní systematizují, třídí a upevňují nové poznatky.

Žák dává svými slovy srozumitelné znění svým myšlenkám, údajům, názorům, které předtím neměl nebo ve kterých neměl jasno. Je důležité, že žákovy formulace poznatků v reflexi nejenom zaznějí, ale že žák jejich znění hledá, propracovává, vytváří (Košťálová, Hausenblas, 2006). Důležitá podstata reflexe je to, že žáci ji formují společně s učitelem, není to tedy zhodnocení výsledné práce učitelem (Košťálová, Hausenblas, 2006).

2.1.3 Metody čtení a psaní ke kritickému myšlení (RWCT)

V této kapitole se pokusím udělat přehled metod čtení a psaní ke kritickému myšlení, které jsou vhodné pro rozvíjení čtenářské gramotnosti již v prvopočátečním čtení a psaní.

2.1.3.1 Brainstorming

Brainstorming je anglický termín, který se překládá jako „bouření mozků“. Tuto metodu původně používali v reklamním průmyslu na řešení problémů a postupně se rozšířila do odvětví spjatých s tvořivostí, s náročnými úkoly a řešením problémů. Podstatou brainstormingu je získání co nejvíce nápadů bez jejich kritického posuzování.

V podání programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení se tato metoda objevuje nejčastěji v první fázi – evokace. Žáci sepisují vše, co o daném tématu ví anebo si myslí, že ví, prostě vše, co je napadne. Přijímají se všechny informace, i ty nesprávné, a žádné se nekritizují. Činnost je časově omezena většinou kolem 5 minut.

Brainstorming můžeme využít různými způsoby – individuálně, ve dvojicích, ve skupině, ústně, písemně na tabuli nebo papíru. Asi nejznámější varianta je frontální brainstorming, kdy učitel nebo jeden žák zapisuje nápady ostatních na tabuli. Zápis brainstormingu se také může podobat myšlenkové mapě (Tomková, 2007).

Předností této metody je, že pomáhá rozvíjet kreativitu, odbourává psychické bloky a především trému, podporuje tvořivé myšlení a originalitu, učí žáky přijímat jiné názory bez kritiky, hledat vlastní řešení.

V období počátečního čtení a psaní můžeme tuto metodu využít ústní formou tak, že žáci budou nápady říkat a učitel bude na tabuli zpočátku připevňovat obrázky nebo je nakreslí, později je může již psát velkými tiskacími písmeny.

2.1.3.2 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je *uspořádaný obraz našeho myšlení o tématu, o pojmech a jejich vztazích* (Tomková, 2007, s. 30). Je to učební strategie, která vybízí žáky volně přemýšlet o daném tématu. Myšlenková mapa se nejčastěji užívá ve fázi evokace, ale může být použita i ve fázi uvědomění i reflexe k doplnění a graficky znázornění nových znalostí. A. Tomková a V. Strculová (2001, s. 14) uvádějí, že myšlenková mapa patří mezi moderní vyučovací metody, které plně naplňují cíle i obsah vzdělávacího programu. Tato metoda přispívá k aktivní výuce dětí, umožňuje uplatnění všech vědomostí dětí, které mají. Zároveň je zpětnou vazbou toho, co již vědí i nevědí, a to jak pro učitele, tak i pro žáky.

Myšlenkové mapy mají obdobnou formu jako zápis u brainstormingu, s tím rozdílem, že u myšlenkové mapy se pojmy soustředí okolo pojmu uprostřed – hlavní heslo. Do tvoření myšlenkové mapy se může zapojit celá třída a každý žák tak získá informaci o tom, kdo na co přišel. Vhodné je také využít individuální práce tvorby mapy nebo práci ve dvojici. Výhoda individuální práce spočívá v tom, že se zapojí opravdu všichni žáci (Tomková, Strculová, 2001).

V první třídě budou žáci myšlenkové mapy tvořit pomocí obrázků, které postupně mohou podle zdatnosti v písmu u genetické metody nahrazovat tiskacím písmem. Nejprve budou obrázky či slova jen přiřazovat k hlavnímu heslu, jelikož ještě nedokážou najít souvislosti mezi pojmy a umístit je tam, kam by nejlépe patřily – bude to tedy spíše obdoba brainstormingu.

2.1.3.3 Pětílístek

Metoda pětílístku (cinquain), jinak nazývaná báseň o pěti řádcích, stručně popisuje a shrnuje informace o nějakém tématu. Tato metoda je vhodná v části reflexe hodiny a má dané tyto instrukce:

- 1. řádek – napíše se název tématu (většinou podstatné jméno)
- 2. řádek – doslovný popis dvěma slovy (přídavná jména)
- 3. řádek – třemi slovy zaznamenáváme děj (slovesa)
- 4. řádek – čtyřmi slovy zapíšeme celou větu vztahující se k tématu (věta o čtyřech slovech)
- 5. řádek – jedním slovem rekapitulujeme podstatu tématu (většinou synonymum (Tomková, 2007)).

Samozřejmě, že v 1. třídě si tyto instrukce musí učitel upravit tak, aby jim děti rozuměly a dokázaly podle nich pracovat. Můžeme si pomoci otázkami namísto slovních druhů.

Pro prvňáčky jsem si tyto instrukce takto pozměnila:

- 1. řádek – název tématu – název osoby, zvířete, věci (jedno slovo)
- 2. řádek – Jaký/jaká je? (dvěma slovy)
- 3. řádek – Co dělá? Co se s ním děje? (tři slova)
- 4. řádek – napiš celou větou o daném tématu (čtyři slova)
- 5. řádek – jiným slovem napiš téma (jedno slovo).

Na začátku je dobré pracovat se známým tématem a dětem ukázat, jak pětílístek tvořit. Nepochybně se tato metoda individuálně uplatní až ve chvíli, kdy budou žáci schopni své myšlenky napsat. Ale pro nácvik ji můžeme zařadit dříve a jen v ústní formě. Žáci se tak naučí tímto způsobem pracovat a až budou schopni psát, jen naváží na již vytvořený koncept.

2.1.3.4 Zpřeházené věty

Tuto metodu můžeme použít jak v první, tak v poslední fázi. Jde o to, že na papírky napíšeme věty, které představují zkrácený děj literárního útvaru – v první třídě

nejčastěji půjde o pohádky. Věty budou zpřeházené a úkolem dětí je, aby věty seřadily do správného pořadí. Žáci mohou pracovat ve skupinkách, ve dvojicích, je možno zapojit i celou třídu. V první třídě je možné tuto metodu zařadit již od začátku a to tak, že budou mít obrázky s dějem – komiks, později můžeme připojit krátký text. Žáci si také mohou vyzkoušet tímto způsobem krátký příběh – komiks vytvořit ve skupince a dále s ním poté pracovat (Šebestová, 2006).

Metoda je vhodná na to, aby si děti uvědomovaly příčiny a následky činů. Je možné zpřeházené věty použít jako motivaci před textem, nebo je sestavovat až po přečteném textu jako reflexi.

2.1.3.5 Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se

Metodu vím – chci vědět – dozvěděl jsem se lze užít ve všech třech fázích modelu R – U – R. Žáci mají rozdělený papír na tři části. Do prvních dvou sloupců zapisují žáci ve fázi evokace, kdy píší, co již o daném tématu ví a také co by se dále chtěli dozvědět. Třetí sloupec je fází reflexe, kdy žáci hodnotí, co se o daném tématu dozvěděli. Je vhodné, aby nezůstalo pouze u samotného zápisu, žáci mohou své informace prezentovat ostatním, přičemž si také osvojují a zdokonalují své mluvní projevy (Šebestová, 2006).

Tuto metodu je možné využít již v prvním ročníku, jelikož umožňuje vyjadřovat své myšlenky záznamem v heslech.

2.1.3.6 Čtení s předvídáním

Čtení s předvídáním spojuje všechny tři fáze čtení – „před čtením, při čtení a po čtení“. Text je při této metodě rozdělen na několik částí, které žáci postupně čtou. Po přečtení každé části následuje předvídání, o čem bude další část textu. Žáci nehádají, nýbrž své domněnky vyvozují z předešlého textu i zvláštních zkušeností a znalostí a musí je zdůvodnit.

K. Šafránková (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010, s. 57) uvádí, že proces předvídání se skládá z mnoha dovedností a strategií:

- aktivuje své již získané znalosti
- uvažuje o očividných i utajených významech
- doplňuje nebo opravuje své předchozí znalosti

- formuje vzájemné vztahy
- doplňuje si prázdná místa v textu

Metodu čtení s předvídáním bychom proto měli chápat jako metodu, jež buduje základní čtenářské strategie, které jsou důležité pro ostatní oblasti lidského života. Podle Šafránkové (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010, s. 58) bychom ji měly využívat již v předškolním věku. Pro práci s nejmenšími dětmi je vhodné používat knihy s obrázky – leporela. V první třídě bych využila jak obrázkové knihy, tak i předčítání učitele i z knih bez obrázků. Samozřejmě i u této metody je nezbytné, aby učitel ukázal žákům své předvídání a odůvodnil ho použitím textu. Pro děti je tato práce zajímavá, poutavá a dobrodružná.

2.1.3.7 Čtení s otázkami

Metoda čtení s otázkami je vhodná do fáze „při čtení“. Žáci pracují ve dvojicích, tak že si společně prohlédnou text, který mají číst a domluví se, jakým způsobem budou postupovat – po odstavci, po dvou... Oba si poté domluvenou část potichu přečtou a jeden žák druhému následně pokládá otázky k textu a druhý odpovídá. Učitel by měl žáky vést k tomu, aby se otázky stupňovaly svou obtížností:

- otázky, na které najdu odpověď v textu
- otázky, které s textem souvisejí, ale odpověď v textu nenajdu

Na druhý typ otázky žák pronáší možnou hypotézu typu – domnívám se, že – napadá mě, že, myslím si, že... Pokud jsou vyčerpány všechny otázky k danému textu, role se obrátí a otázky klade žák, který odpovídal.

U této metody musí nejprve učitel ukázat dětem, jak pracovat. Podle Košťálové (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010, s. 22) je nejlepší začít jednou větou z textu, na kterou učitel vymyslí co nejvíce otázek a samozřejmě i ukáže, jak je na ně možné odpovídat. Poté vyzve žáky, aby si zkusili také pokládat otázky. Vede je k tomu, aby směřovali od otázek, na které v textu mohou najít odpovědi, k otázkám, které s textem pouze souvisí, ale v textu na ně odpovědi nenajdeme (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010).

V první třídě si myslím, že metodu čtení s otázkami můžeme použít již od doby, kdy učitel bude žákům texty předčítat a žáci se budou nejprve učit formulovat otázky

prvního typu. Podle mého názoru bude v tomto stadiu nejlepší pracovat s celou třídou, neboť žáci, kteří by se báli klást otázky, nebo by nevěděli, jaké otázky mají říci, budou poslouchat své spolužáky a postupně se také zapojí. Postupně podle čtenářských schopností žáků budeme přecházet ke klasické metodě čtení s otázkami.

Pozitivem této metody je rozvíjení komunikativních dovedností, což je v první třídě velice důležité. Učí žáky formulovat své myšlenky, přemýšlet o textu a hledat a sestavovat své odpovědi.

2.1.3.8 Řízené čtení

Metodu řízeného čtení je vhodné použít při četbě společného textu a může být zahrnuta ve všech třech fázích – evokace, uvědomění, reflexe. Učitel je nucen se velmi dobře připravit – vybrat vhodný text a rozmyslet si, v kterých místech text rozdělí na menší části. Učitel může úryvky žákům předčítat sám, nebo žáci čtou sami a poté učitel dává čtenářům otázky a úkoly k textu (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010).

V první třídě bych volila formu čtení učitelem, aby se žáci mohli plně věnovat smyslu textu. Je přínosné, ve fázi evokace před samotným čtením, odvozovat z klíčových slov, které napíše učitel na tabuli, nebo z ilustrace textu, o čem text bude, jaký má název, kdo je autor. Dále pak ve fázi uvědomění si významu objevují obsah a význam textu. Učitel vybízí žáky svými otázkami k tomu, aby přemýšleli nad jednáním postav, uvažovali a diskutovali nad tím, jak se dál bude děj vyvíjet a proč. V poslední fázi – reflexi – si ústní formou žáci sumarizují hlavní myšlenky textu. Samozřejmě v první třídě bude na učiteli, aby žáky vedl a pomocí otázek jim pomohl.

2.1.3.9 Skládankové čtení

Metoda skládankového čtení se využívá při čtení společného textu. Učitel text rozdělí na tři části a text rozdává žákům. Každá skupina žáků pracuje jen s jedním textem a musí tak odhadovat a sestavovat chybějící části textu. Nejprve se musí domluvit, jakou část textu vlastně mají – úvodní, prostřední nebo závěrečnou, a pak obhajují své tvrzení před ostatními skupinami. Poté nastává čas na zjišťování, jak asi příběh začíná nebo končí. Svá díla pak skupiny porovnávají navzájem i s původní verzí a představují své argumenty pro své domněnky (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010).

Podle mého názoru můžeme s touto metodou začít pracovat již v prvním ročníku pomocí obrázkových textů nebo komiksů. Žáci budou nejprve domýšlet i prezentovat chybějící části ústně, ti, co budou schopni, mohou zaznamenávat i kresbou nebo písmem. Zdatní čtenáři budou pracovat s textem.

2.1.3.10 Vennův diagram

Touto metodou žáci zpracovávají získané informace do grafického znázornění. Vennův diagram je utvořen dvěma či více elipsami (kruhy, čtverci, obdélníky), které se částečně překrývají. Žáci tak získané informace třídí podle zadaných kritérií a vyjadřují se heslovitě. Tato metoda se velice hodí k utřídění si společných i osobitých rysů daného tématu, tím žáky vede k zobecňování i konkretizaci. Je možné metodu Vennova diagramu užít jak ve fázi evokace, tak i ve fázi reflexe (Šebestová, 2006).

2.1.3.11 Skládankové učení

Skládankové učení je vhodné zejména při četbě naučného textu. Klade na žáky zodpovědnost, aby porozuměli určité části textu a toto porozumění předali ostatním žákům své skupinky.

Žáci jsou rozděleni do dvou typů skupinek – „expertní a domovská“. V expertní skupince žáci pracují s jedním textem, který společně přečtou a poté se domluví, jakým způsobem získané informace předají svým spolužákům v domovských skupinkách. Každý žák se zpět přesune z expertní do své domovské skupinky a předává informace z části svého textu. Je důležité, aby žáci opouštěli expertní skupinu až ve chvíli, kdy opravdu všichni žáci z této skupiny všemu rozumí. Toto musí také sledovat učitel, aby při případných potížích byl nablízku a mohl pomoci. V domovské skupince každý žák učí své spolužáky informace, které se dozvěděl, a ostatní si dělají poznámky do sešitu (Tomková, 2007).

Myslím si, že v první třídě bude možno pracovat s touto metodou až ve chvíli, kdy budou všichni schopni číst souvislý text.

2.1.3.12 Dílna čtení

Dílna čtení je metoda, která se využívá při čtení individuálně zvolených knih. Je založena na dvou typech práce s knihou – individuálním čtením žáka a skupinové diskuzi

nad čtenými knihami. Rozdíl od klasické hodiny čtení je v tom, že každý žák čte svou volenou knihu potichu, tím pádem se nezdůrazňují rozdíly v technice čtení, každý žák čte svým tempem. Důležitou složkou, která je často opomíjena, je sdílení toho, co žáci četli. Sdílí své dojmy, pocity a diskutují mezi sebou. Do čtenářské dílny můžeme také podle Tomkové (Tomková, 2007, s. 49) zařadit prezentaci přečtených knih, společnou práci s jedním textem, psaní podvojných deníků, individuální konzultace čtenářů s učitelem. Staňková (Staňková in Kritické listy 7, 2002) zdůrazňuje, že důležitou podmínkou rozvoje čtenářství je o knihách hovořit, to ale neznamená, že budou žáci děj převypravovat, ale že si budou líčit svůj vztah k hrdinovi, k situaci, do které se dostal atd. Šlapal (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010, s. 41) dodává: „*Pravidelné čtení souvislých beletristických textů vytváří trvalejší vztah k četbě a ke knihám.*“

Někdo by mohl namítat, že pracovat touto metodou lze až v době, kdy žáci jsou vyspělými čtenáři. Já si naopak myslím, že by se čtenářská dílna měla pravidelně zařazovat do výuky již v prvním ročníku, neboť sami žáci pochopí smysl čtení jako potřebu získávání informací a o to jsou více motivováni k samotnému osvojování a zdokonalování techniky čtení.

2.1.3.13 Podvojný deník

Podvojný deník je písemné zaznamenávání myšlenek spojených s určitým textem. Žáky tato metoda učí formulovat myšlenky, nutí je k přemýšlení a učí je rozlišovat mezi citací části textu a svým komentářem k němu.

Forma podvojného deníku vypadá tak, že si žák svislou čarou rozdělí sešit nebo papír na dvě stejné poloviny. Do levé části vypisuje žák doslovně část textu, která na něj určitým způsobem zapůsobila, a do pravé části píše souvislý komentář ke zvolené části textu. Žáci si mohou pomáhat položenými otázkami: Proč jsem si ji zaznamenal? Co mi to připomnělo? Jaké otázky ve mně vyvolal? S čím nesouhlasím? (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010)

V první třídě bude záznam podvojného deníku mnohem jednodušší a může již začít za pomoci rodičů. Žáci si s jejich přispěním mohou dělat záznamy o knihách, které společně doma přečetli. Zápisy budou obsahovat název autora a přečtené knihy – napíší rodiče nebo žák s jejich pomocí – a obrázek žáka, který bude vystihovat to, co žáka

nejvíce zaujalo. Ve škole tuto metodu budou používat zejména v dílně čtení pro záznamy jejich myšlenek.

2.1.3.14 Volné psaní

Metoda volné psaní klade již větší nároky na psaní jako takové, proto bude vhodné zařadit ho až v druhém pololetí první třídy, u genetické metody si myslím, že bychom mohli začít dříve podle možností dětí. Při volném psaní žáci zachycují své myšlenky k danému tématu. Píší vše, co je napadne, nevracejí se k již napsanému, nic neopravují, nepřepisují pod dobu cca 5 minut. Je důležité, aby si tuto dovednost osvojili co nejdříve, a když je opravdu už nic nenapadá, aby stále psali, např. nic mě nenapadá. Žáci své napsané myšlenky poté sdílejí ve dvojici i s celou třídou. Tato metoda je vhodná ve fázi evokace nebo reflexe (Tomková, 2007).

2.1.3.15 Čtenářský strom

Čtenářský strom je metoda jak podpořit rozvíjení čtenářské gramotnosti a motivovat žáky k četbě. Žáci vlepují lístečky ve tvaru určitého stromu na vytvořený a na viditelném místě ve třídě umístěný strom. Lístek obsahuje název autora a knihy, kterou žák přečetl, a také jméno žáka. Žáci mají motivaci číst, neboť každý chce mít svůj lísteček na stromu. Také si vytváří knihovničku přečtených knížek, z kterých si může každý vybrat další knihu. Z praxe mám zkušenost s tím, že i žáci jiných tříd i ročníků si o přestávkách dochází číst napsané a nalepené lístky.

2.1.3.16 Kooperativní výuka

Metody kooperativní výuky jsou postaveny na spolupráci žáků, jak ve dvojicích, tak ve skupinkách, a tímto způsobem si tyto kompetence žáci osvojují a rozvíjejí. Abychom odlišili skutečné kooperativní učení od práce ve skupinkách, je důležité si uvědomit pět základních principů kooperativního učení, které byly pro tento úkol vymezeny (Johnson, Johnson 1994 in Kasíková 2007 s. 84-86):

- 1. princip – *Pozitivní vzájemná závislost* nastává tehdy, pokud si všichni členové skupinky uvědomují, že jejich úspěch splnění práce je závislý na práci a úspěchu ostatních členů, když neuspěje jeden, neuspěje celá skupina. Princip pozitivní

vzájemné závislosti tedy napomáhá k tomu, aby si všichni členové skupiny pomáhali i nechali si pomoci.

- 2. princip – *Osobní odpovědnost, individuální skládání účtů* – Tento princip klade důraz na odpovědnost každého žáka za splnění svého úkolu a musí také svůj výsledek nějakým způsobem předvést. Učitel tuto individuální práci podporuje tím, že klade otázky během práce skupin nebo vytvoří test pro jednotlivce.

- 3. princip – *Interakce tváří v tvář* je naplňována tím, že žáci pracují ve skupinkách (2-6 členů), tím jsou při učení blízko sebe a mohou při práci mezi sebou komunikovat.

- 4. princip – *Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností* – Tento princip je naplňován tím, že žáci ve skupině komunikují, vzájemně si pomáhají, důvěřují si. Mimo to se také učí zvládat konflikty, rozhodovat a budují si důvěru mezi sebou.

- 5. princip – *Reflexe skupinové činnosti*, je důležitým prvkem kooperativního učení. Nutností je poskytnutí adekvátního času na zhodnocení práce jak jednotlivců, tak skupiny podle předem daných kritérií.

Je zřejmé, že výše popsané principy jsou nedílnou součástí rozvoje sociálních dovedností. R. Sárközy ve svém článku dodává: „*Kooperativní učení se jeví jako velmi efektivní, protože zajišťuje přirozené učební prostředí, vytváří neohrožující učební společenství a vede žáky k pozitivní sociální interakci.*“

2.2 Inovativní výukové aktivity založené na ICT

V dnešní době se vzdělávání ocitá v jednadvacátém století, které je charakteristické prudkým rozvojem a užíváním informačních a komunikačních technologií. Již děti předškolního věku se běžně s těmito technologiemi setkávají – počítač, tablet či mobilní telefon se stává jejich běžnou „hračkou“. Musíme si přece uvědomit, že v budoucnu se žáci bez těchto technologií neobejdou. Není proto vhodnější tyto technologie do výuky zařazovat a aktivně žáky vést k jejich využívání v procesu učení i k získávání informací?

Podle mého názoru je odpověď jednoznačná, ale závisí také na několika faktorech. Jedním z klíčových faktorů je připravenost učitelů technologie ICT používat, a dalším neméně důležitým činitelem je technická úroveň škol jak hardwarového, tak i

softwarového vybavení. K tomuto Černochová a Siňor ve svém článku dodávají: „*Práce s ICT předpokládá u žáků a jejich učitelů nejen některé znalosti z oblasti ICT, ale i některé intelektové, senzomotorické, pracovní a komunikativní dovednosti nezbytné pro manipulaci s technologiemi a pro jejich využití k řešení standardních i nestandardních úloh a problémů*“ (Černochová, Siňor in Vzdělávání pro život v informační společnosti II., 2005, s. 301). Je zřejmé, že by žáci tyto dovednosti měli rozvíjet co nejdříve, to znamená začít žáky seznamovat s technologiemi ICT od raného vzdělávání.

Černochová a Siňor uvádí, že ICT má tyto výhody:

- *shromažďovat data*
- *znázornit a přiblížit řadu jevů a procesů*
- *osvobodit se od stereotypních, často nezáživných činností*
- *je nástrojem ke komunikaci mezi účastníky výuky*
- *organizovat a řídit edukační procesy žáků* ((Černochová, Siňor in Vzdělávání pro život v informační společnosti II., 2005, s. 302).

Díky tomu, že škola, na které působím, získala titul SMART Vzorová škola i SMART Centrum interaktivní výuky, což znamená, že je naše škola otevřená, komunikativní a tyto prvky zapracované do ŠVP aktivně realizuje, měla jsem jedinečnou příležitost začít pracovat s touto technologií s žáky první třídy. Výuka na této škole probíhá způsobem, který rozvíjí v žácích nové dříve neznámé kompetence tolik potřebné pro uplatnění se v moderním světě 21. století.

2.2.1 Interaktivní tabule SMART Board

„*Interaktivní tabule je velká odolná zobrazovací plocha reagující na dotyk, propojená s počítačem vybaveným příslušným softwarem. Obraz z počítače je pomocí datového projektoru přenášen na tabuli a vy můžete jednoduše pouhým dotykem na povrchu tabule ovládat počítačové aplikace a psát poznámky či kreslit. Psát a kreslit můžete buď přímo prstem, nebo popisovačem.*“ (<http://www.avmedia.cz/smart-trida-clanky/co-je-interaktivni-tabule.html>)

L. Bušová (in Český jazyk a literatura 2009/20010, s. 31) ve svém článku uvádí: „*Interaktivní tabuli můžeme označit za nejmodernější multimediální prostředek, který přispívá k zefektivnění a systematizaci vyučovacího procesu*“. Musím souhlasit, že zařazení používání interaktivní tabule do výuky lze pokládat, podle mého názoru, za další modernizaci současného vyučování, neboť práce s interaktivní tabulí výuku obohacuje, žáky aktivněji zapojuje do vyučovacího procesu a mám tak další možnosti jak dosáhnout požadovaného cíle výuky.

Petty (2002) uvádí, že při běžné výuce je nejčastěji používán verbální komunikační kanál, naproti tomu však mnohem efektivnější se podle výzkumů stává vizuální informace. Petty (2002) dodává, že do mozku se informace dostávají tímto způsobem:

1. 87% očima
2. 9% ušima
3. 4% jinými smysly.

Myslím si, že toto je dostatečný důvod pro to, zapojit do výuky nové vizuální technologie, které výuku zefektivní a vzbudí zájem žáků – zvuk, video, flashové animace, manipulace s objekty a další digitální nástroje. Prožitek z výuky pomáhá žákovi lépe si probírané téma zapamatovat a porozumět mu.

Co je tedy interaktivní výuka? Interaktivní výuka je založena na zjevné názornosti a systematičnosti ve výuce – součástí jednotlivých předmětů jsou audio i video nahrávky s materiály a webové odkazy, na nichž mohou žáci získat rozšiřující informace o probírané látce.

Mezi nejpodstatnější znaky interaktivní výuky můžeme zařadit:

- zapojení žáků do samotného procesu výuky, žáci se tak mohou aktivně podílet na procesu vyučování,
- okamžitou zpětnou vazbu práce žáků, na kterou ihned může reagovat celá skupina nebo jednotlivý žák,
- centrem všech aktivit je žák,
- globální přístup k informacím,

- využívání multimédií – zvuk, video, flashové animace, manipulace s objekty a další digitální nástroje.

2.2.1.1 Možnosti využití interaktivní tabule SMART Board

Interaktivní tabule SMART Board skýtá velmi širokou škálu využití ve výuce a podle mého názoru má obrovský potenciál pro zkvalitnění výuky. Nejen, že zastoupí klasickou tabuli, protože na ni žáci mohou psát nejen speciálním popisovačem ale i prstem, ale také má funkci zobrazovací, která umožňuje prezentaci a demonstraci učiva zajímavým a poutavým způsobem a zvyšuje tak zájem žáků o učivo. Žáci také mohou do zobrazeného textu dopisovat, podtrhávat, manipulovat s obrázky či slovy. Právě zmíněná manipulace – přetahování obrázků – je pro děti první třídy značná výhoda, protože tyto úkony pomáhají rozvoji motoriky. Zmíněné činnosti tak podle mého mínění podporují práci s informacemi a přispívají k nabývání myšlenkových dovedností vyššího typu, jako je analýza, syntéza a hodnocení.

Pedagog si také může díky počítačovému programu SMART Notebook vytvářet vlastní výukové programy pro různé účely. V neposlední řadě interaktivní tabule zastupuje funkci obrazovky.

V první třídě se žáci při práci s interaktivní tabulí nejen učí manipulovat s předměty, přetahovat obrázky, ale především při této činnosti rozvíjí jemnou motoriku. Existuje již řada učebnic prvopočátečního čtení a psaní, které jsou zároveň v elektronické podobě. Lze tedy uvolňovací cviky promítnout na tabuli a žáci si mohou kresebný uvolňovací cvik vyzkoušet nejprve ve stoje, kdy si při výkonu uvolní celou paži. Výhodou je také držení psacího náčiní, neboť fix je silný a kulatý a nutí tak pro správný úchop náčiní a zároveň je důležité, že žák má při psaní uvolněnou celou paži i ruku.

2.2.2 Digitální hnízda

Mezi další inovativní aktivity ve školní výuce můžeme zařadit používání žákovských zařízení netbooků v digitálních hnízdech. Digitální hnízda jsou počítačové ostrůvky, většinou tři, v prostředí běžné třídy, kterou učitel využívá ke skupinové práci

žáků. Netbooky jsou propojeny s učitelským počítačem a interaktivní tabulí přes wifi připojení, takže celý proces výuky je online.

2.2.2.1 Možnosti využití digitálních hnízd

A jak tato výuka vlastně probíhá? Učitel rozdělí třídu na několik skupin podle dosažených znalostí a pak s nimi postupně pracuje. Některé skupinky pracují přímo u netbooků v digitálním hnízdě, další u interaktivní tabule nebo v pracovních listech. Výhody této práce jsou v tom, že učitel může sledovat výsledky práce dětí na svém učitelském počítači, popřípadě zadaný úkol zobrazit na interaktivní tabuli a zapojit tak do procesu řešení další žáky. Tato činnost umožňuje efektivně diferenciovat žáky podle jejich dispozic a lépe integrovat jak žáky talentované, tak žáky se specifickými potřebami k učení.

Švancar ve svém textu zdůrazňuje, že *takto individualizovaná práce ve skupinkách umožňuje respektovat osobní tempo dětí i úroveň jejich znalostí a práci tak značně zefektivňuje*. Učitel tak může vypracovat výukové programy jak pro děti nadané, které vyžadují větší tempo a složitější úkoly, tak pro žáky např. s dyslexií, nebo pro žáky, kteří byli nemocní a látku zameškali (Švancar, 2009).

Psycholog Jiří Šimonek k tomuto způsobu učení dodává, že práce na počítačích ve skupinkách eliminuje hrozby moderních technologií, což podle něj jsou *menší potřeba sdílení společných hodnot, ale větší potřeba sebeprosažení*. Práce skupiny žáků na společných projektech v sobě nese společenský charakter a rozvíjí týmového ducha.

A jak tedy využít tyto inovativní metody při práci s žáky prvního ročníku? Podle mého názoru se tyto metody mohou využít ve všech vyučovacích předmětech, záleží pouze na pedagogovi, jakou práci dětem připraví. Žáci mohou od prvních dní využívat tato zařízení k procvičování uvolňovacích cviků i procvičování standartního písma pomocí programu Všechnálek, s jehož pomocí nacvičují správný sklon i provedení písmen. Dále je vhodné využití v matematice při zadávání úloh na dokreslování, dopočítávání tvarů a později i k řešení slovních úloh i pro práci v prvouce.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Výzkumná část diplomové práce je rozdělena na dvě části. První část zahrnuje jednak příklady vyučovacích hodin, v nichž jsem využila metod kritického myšlení a využití interaktivní tabule do výuky, a jednak empirické šetření, v němž na základě analýzy písemných prací žáků posuzuji efektivitu výuky, v níž se využívá metod kritického myšlení. Druhá část diplomové práce se věnuje kvantitativnímu výzkumu pomocí dotazníkového šetření, který se zaměřuje na používání interaktivní tabule a metod kritického myšlení na prvním stupni základní školy.

A. PRVNÍ ČÁST VÝZKUMU

3. VYMEZENÍ PROBLÉMU A CÍLE PRÁCE

3.1 Vymezení problému

V této části diplomové práce jsou zařazeny zpracované přípravy vyučovacích jednotek pro prvopočáteční čtení a psaní s využitím metod kritického myšlení a interaktivní tabule pro první třídu v základní škole Brigádníků v Praze 10.

Děti se s metodami kritického myšlení seznamovaly postupně v jednotlivých hodinách a učily se s nimi pracovat. Tyto metody nejsou zařazovány pouze do hodin českého jazyka, ale snažila jsem se je uplatnit ve všech předmětech, které vyučuji. Nejprve jsem se snažila aplikovat takové metody, které byly dětem přístupné, velmi rychle pochopily jejich principy a záhy si je osvojily. Ze začátku jsem aplikovala zejména myšlenkovou mapu, brainstorming, poté jsem dodala metodu pětilístku, který si děti velmi oblíbily, dále skládkankové čtení, čtení s předvídaním...

Hodiny jsou členěny do tří částí – evokace, uvědomění si významu a reflexe. Každá hodina je vymezena vzdělávací oblastí, vzdělávacím oborem, vyučovacím předmětem, metodami a organizací práce a má definované cíle z hlediska RVP, ŠVP i klíčových kompetencí.

Dokládám nejen přípravy na vyučovací jednotky, ale i práce žáků, které během této výuky vznikaly. Nápomocí mi byly taktéž pracovní listy k prvnímu čtení, kde již tyto metody byly obsaženy. Za každou hodinou uvádím reflexi vyučovací jednotky a její hodnocení jak z pozice žáka, tak mého na základě stanových kritérií.

3.2 Cíle výzkumu

Cílem mého šetření bylo objasnit tyto čtyři body, které jsem si stanovila:

1. Ověřit využití metod kritického myšlení v prvním ročníku základní školy.
3. Zhodnotit zda tyto metody jsou vhodné k výuce již v 1. ročníku základní školy – zda jim žáci rozumí a umí s nimi pracovat.
4. Dobrat se odpovědi na otázku: Proč by těmito metodami měli učitelé pracovat již v 1. ročníku základní školy?

3.3 Metody výzkumu

V oblasti pedagogického výzkumu se diferencují dva typy výzkumu – kvantitativní a kvalitativní. Pro potřeby tohoto šetření jsem aplikovala dvě metody kvalitativního výzkumu, a to pozorování a akční výzkum (Hendl, 2005).

3.3.1 Pozorování

Pro získání dat jsem použila kvalitativní metodu pozorování. Švaříček uvádí: „*Pozorování je pravděpodobně jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu* (Švaříček, Šed'ová, str. 142, 2007). Dále popisuje, že základním typem pozorování je zúčastněné pozorování, které je možno definovat jako *dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ze zkoumaného terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces* (Švaříček, Šed'ová, str. 143, 2007). „*Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč*“ (Hendl, str. 193, 2005). U pozorování jsou velice důležitým prvkem poznámky. Podle Švaříčka mají nejen značný význam jako jediná uchovatelná podoba informací, ale i dokládají u výzkumné zprávy popsané jevy (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Mé šetření se týkalo ověření využití metod kritického myšlení a interaktivní tabule ve výuce v prvním ročníku základní školy, proto jsem zvolila dlouhodobé pozorování (10 měsíců), plánované a řízené pozorování v běžných vyučovacích jednotkách.

3.3.2 Akční výzkum

Druhá metoda, kterou jsem použila, byl akční výzkum, který se řadí do aplikovaného výzkumu v sociálních vědách. Aplikovaný výzkum má za cíl odpovídat

na otázky, které mají přímý význam pro praxi. Proto se akční výzkum snaží o změnu stavu, není hodnotově neutrální a má politické pozadí (Hendl, 2005). Průcha dodává: „*Účelem akčního výzkumu je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe...navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn a vyvozuje z nich další postup.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, str. 19, 1995).

U akčního výzkumu by se měly dodržet tři zásady:

1. *Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocování a interpretaci výsledků.*

2. *Témata zkoumání jsou vztažena k praxi a mají emancipační charakter. Věda má za povinnost spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a poukazovat přitom coby „kritická věda“ na stávající společenské problémy.*

3. *Proces výzkumu je procesem učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce* (Hendl, str. 138, 2005).

První zásada akčního výzkumu je uskutečňována tím, že učitel i žáci mají rovnocenné postavení, učitel se stává partnerem při výuce i při jejím hodnocení. Pro dodržení druhého principu jsou použita taková témata ve výuce, která se vztahují k dřívějším zkušenostem žáků, řeší aktuální otázky života dětí i sociálních vztahů v kolektivu.

Můj výzkum zkoumá využití inovativních metod v praxi – metody kritického myšlení a interaktivní tabule ve výuce prvního ročníku základní školy. Představuje proces učení, a především jak s těmito metodami efektivně pracovat a účinně je modifikovat pro žáky prvního ročníku, a to v různých vyučovacích předmětech.

3.3.2.1 Hodnocení žáků ve výzkumu

3.3.2.1.1 Vymezení pojmu hodnocení

Hodnocení žáků ve vyučování patří mezi nedílnou součást vyučovacího procesu. Kolář říká: „...*hodnocení je zcela organickou součástí jakékoliv lidské činnosti*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 11). „*Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od méně důležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním,*

potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním“ (Slavík, 1999, s. 22). Z tohoto tedy vyplývá, že hodnocení je:

- *nedílnou součástí každé lidské činnosti.*
- *přirozenou součástí každé výchovně-vzdělávací činnosti.*
- *Je přítomno v činnosti učitele i v činnostech žáků.*

Hodnocení ovlivňuje osobnostní a sociální rozvoj žáka (Kolář, Šikulová, 2009, s. 15).

Výše popsané definice ukazují, jak je hodnocení důležité, ale také poukazují na to, že hodnocení musí být kvalitní a především musí mít smysl. V našem školství pojem hodnocení je především synonymem k pojmu „klasifikace“. Tento pojem vysvětluje (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 97) takto: *1) třídění na základě společných znaků zkoumaných předmětů a jevů, 2) forma hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřena kvantitativně hodnotícím stupněm nebo verbálně hodnotícími výroky.*

3.3.2.1.2 Kritériální hodnocení

Pro své pozorování a výsledky výzkumu jednotlivých lekcí jsem zvolila metodu kritériálního hodnocení žáků.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) je tento pojem vysvětlen jako test absolutního výkonu jedince vztahujícího se k stupni zvládnutého učiva a k cílům, které byly dopředu stanoveny.

Při hodnocení na základě kritérií je důležité si tato kritéria předem stanovit. Popis obsahu jednotlivých kritérií tak určuje kvalitativní hledisko kritériálního hodnocení. Nedílnou součástí je i vymezit rozsah posuzovací škály, která lze přiřadit k jednotlivým obsahům stanovených kritérií (Novák, 2005). *Posuzovací škála je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu (Gavora, 2010, s. 105).*

3.3.2.1.2.1 Kritéria hodnocení učitele

Pro své hodnocení jsem si stanovila následující kritéria:

- ***Přístup žáka k plnění úkolů*** (samostatnost, práce se zájmem, spolupráce ve skupině)

Škála hodnocení:

1 – žák je samostatný, pracuje se zájmem, spolupracuje ve skupině

2 – žák je méně samostatný, potřebuje pomoc učitele nebo spolužáka, pracuje se zájmem, spolupracuje ve skupině

3 – žák není samostatný, ale snaží se, potřebuje pomoc učitele i spolužáků

4 – žák je nesamostatný, nemá zájem o práci, nespolupracuje

- **Tvořivost** (uplatňování fantazie, přístup k řešení problémů)

Škála hodnocení:

1 – žák uplatňuje fantazii, snaží se hledat nové způsoby k řešení problémů

2 – žák uplatňuje fantazii v menší míře, je ovlivněn prací spolužáků, za pomoci spolužáků nebo učitele řeší problémové situace

3 – žák málo zapojuje fantazii, nechává se ve svém řešení problémů do jisté míry ovlivnit spolužáky

4 – žák neuplatňuje fantazii, je zcela pod vlivem prací ostatních žáků, napodobuje jejich práci i řešení problémů

- **Komunikace** (vyjadřování svého názoru, naslouchání druhým)

Škála hodnocení:

1 – žák účelně komunikuje s učitelem i se spolužáky, dokáže obhájit svůj názor, umí naslouchat druhým, ale i přijmout názor druhých

2 – žák komunikuje s učitelem, méně se spolužáky, naslouchá druhým, ale obhájí převážně svůj názor

3 – žák se do diskuze zapojuje méně, naslouchá druhým, ale svůj názor nesdílí

4 – žák se do diskuze nezapojuje, není schopen vyslechnout druhého, svůj názor nesdílí

3.3.2.1.3 Sebehodnocení žáků

Jednou ze základních schopností, kterou by měl být člověk pro život vybaven, je schopnost kvalitně hodnotit svět kolem sebe i sebe sama (Kolář, Šikulová, 2009, s. 142).

Průcha, Walterová, Mareš vysvětlují pojem sebehodnocení jako *výchovnou metodu, díky níž si žák kontroluje svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí*. Sebepojetí = obraz sebe sama, představa jedince o svém já (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 196).

Sebehodnocení žáků je tedy orientováno nejen na jejich vlastní výkony, ale i na celý proces práce. Vede žáka k tomu, aby přemýšlel o již vykonaných činnostech a hodnotil, co a jak se mu podařilo. Následně je důležitá reflexe i od učitele, aby žáci

mohli o svých úspěších i nezdarech hovořit mezi sebou i s učitelem, a podmínkou úspěšného zvládnutí této činnosti je samozřejmě pomoc učitele, pokud je potřeba. Sebereflexe vede žáky k analyzování své práce, učí hledat chyby a řešit je.

Sebehodnocení může podle Koláře, Šikulové probíhat různým způsobem:

- 1) Hodnotící komunitní kruh – žáci hodnotí v kruhu svoji práci a sdělují pocity, které tuto práci a činnost doprovázely.*
- 2) Sebehodnotící listy – slouží žákům k písemnému vyhodnocování své práce, žáci odpovídají na uvedené otázky...*
- 3) Sebehodnotící sešit „Jaký jsem“ – umožňuje žákům volný záznam hodnocení svých dosažených úspěchů či nedostatků...*
- 4) Dopis sobě – je příkladem závěrečného sebehodnocení, které žák může vypracovávat několikrát za rok a odráží práci žáka za delší časový úsek...(Kolář, Šikulová, 2009, s. 152).*

Je nutno podotknout, že při práci se sebehodnocením je důležité vytvářet v kolektivu žáků takové prostředí, ve kterém se žáci nejen nebudou bát sdílet své pocity, své úspěchy i nezdařené před ostatními, ale především si budou postupně budovat sebevědomí.

3.3.2.1.3.1 Kritéria hodnocení žáků v jednotlivých hodinách výuky

Pro mé šetření při sebehodnocení žáků v jednotlivých lekcích jsem zvolila sebehodnotící listy. Každý žák na konci vyučovací jednotky dostal sebehodnotící list, ve kterém měl zhodnotit svou práci v hodině. Snažila jsem se, jelikož se jedná o žáky prvního ročníku, formulovat takové otázky, které nebudou činit při odpovědích problémy.

Žáci odpovídali na tyto otázky:

1. Jak se ti práce dařila?
2. Pracoval/a jsi samostatně?
3. Porozuměl/a jsi dobře úkolům?
4. Co ti dělalo největší problémy?
5. Co ti šlo nejlépe?

Na první tři otázky žáci odpovídali pomocí smajlíků 😊 😐 😞 a poslední dvě otázky byly formulované jako otevřené otázky, neboť jsem chtěla, aby se žáci mohli i slovně vyjádřit ke své práci.

Vysvětlení ikon smajlíků:

😊 práce mi šla snadno, rychle, uměl/a jsem si se vším poradit, pracoval/a jsem samostatně, úkolům jsem rozuměl/a

😐 práce mi šla pomalu, musel jsem žádat o pomoc spolužáka, ale nakonec jsem práci dokončil

😞 práce mi vůbec nešla, potřeboval jsem pomoc od učitele, samostatně se mi pracovat vůbec nedařilo, úkolům jsem neporozuměl

3.4 Výzkumný vzorek

Zařazení metod kritického myšlení a práci s interaktivní tabulí jsem se snažila aplikovat v 1. ročníku již od začátku školního roku 2012/2014, neprodleně, jak to bylo možné. Samozřejmě, že práce s interaktivní tabulí byla na začátku roku více využívána, metody kritického myšlení jsem začala zařazovat postupně, aby měli žáci dostatek času na jejich osvojení i jejich následné použití v další práci.

Výzkumná činnost probíhala v 1. ročníku Základní školy Brigádníku v Praze 10 Strašnicích, kde již působím třetím rokem jako učitelka.

Jedná se o úplnou základní školu (první a druhý stupeň) se školní družinou a klubem, která je situována v přízemní pavilónové budově obklopené zelení, a nachází se nedaleko stanice metra Strašnická.

V blízkosti školy jsou i stanice tramvaje a autobusu. Budova školy má bezbariérový přístup a navštěvují ji i zdravotně postižení žáci. V současnosti školu navštěvuje kolem 350 žáků. V každém ročníku jsou zpravidla dvě třídy, podle potřeby a prostorových možností zřizuje škola i tzv. mikro třídy pro žáky se specifickými poruchami učení, které vedou zkušenosti speciální pedagogové. Výuka matematiky probíhá na 1. stupni hlavně podle metod prof. RNDr. Milana Hejného, CSc. a od tohoto školního roku patříme mezi pilotní školy, které tuto metodu matematiky zavádí na druhý stupeň a naše škola se také pyšní označením SMART vzorová škola. Škola také nabízí možnost navštěvovat kurzy Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování. Naše škola je

zapojena do řady projektů různých organizací: Jazyky bez bariér, Noc s Andersenem, Mléko do škol, Ovoce do škol, Kompas, Kompostování, Zdravé zuby, Recyklohraní apod. Žáci se zúčastňují řady ekologických akcí a jsou od první třídy vedeni k environmentálnímu citění.

Výzkumu probíhal ve školním roce 2013/2014 v 1. A, kde působím jako třídní učitelka. Jedná se o 18 žáků, z toho 7 dívek a 11 chlapců. Všichni žáci jsou vzděláváni podle ŠVP ZŠ Brigádníků, 3 verze, č. j. 198/2013 platný od 1. 9. 2013. Jeden žák pochází ze znevýhodněného sociálního prostředí, v současné době žije s matkou a sestrou v azylovém domě.

Vyučuji zde všechny předměty kromě anglického jazyka a pro výuku čtení a psaní jsem zvolila genetickou metodu. Tuto metodu jsme volila cíleně, protože žáci mohou velmi brzy začít číst ucelené texty, což je vhodné pro využívání metod k rozvoji čtenářství.

4. REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum probíhal s celým třídním kolektivem, výuku, řízení a plánování jednotlivých vyučovacích hodin plánovala třídní učitelka 1.A. Výzkum byl realizován během vyučovacího procesu jednotlivých vyučovacích hodin, do kterých jsem se snažila efektivně zařadit metody kritického myšlení, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost, a zapojit i práci s interaktivní tabulí.

Každá příprava vyučovací jednotky je uvedena vzdělávací oblastí a oborem, vyučovacím předmětem, ročníkem, ve kterém byla vyučovací jednotka realizována. Dále pak časovou dotací, metodami práce a pomůckami, cíli na oborové a na kompetenční úrovni. Následuje průběh vyučovací jednotky a její reflexe. V závěru reflexe je uvedeno, zda žáci dosáhli předem vytyčených cílů jak na oborové úrovni, tak na kompetenční.

4.1 Lekce – MYŠLENKOVÁ MAPA, INTERAKTIVNÍ TABULE

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Vyučovací předmět: Český jazyk

Ročník: první

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Metody práce: myšlenková mapa, práce s interaktivní tabulí

Organizace: práce ve dvojicích, společná práce, samostatná práce

Pomůcky: kartičky s obrázky, interaktivní učebnice a pracovní sešit PÍSMENA NA HRANÍ A ČTENÍ

Cíle:

a) na oborové úrovni

Širší cíl:

Očekávaný výstup RVP ZV – 1. období:

- Žák píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev.

Učivo podle ŠVP:

- Žák poznává jednotlivá písmena ve vztahu k jim odpovídajícím hláskám.

Dílčí cíle:

- Žák si zopakuje hlásky a písmena, které již zná.
- Žák vyvodí novou hlásku a písmeno H pomocí analýzou slov.
- Žák použije novou hlásku a písmeno v praxi.

b) na kompetenční úrovni

- k učení: Žák porozumí zadání, vyhledává a třídí informace, výsledky porovnává.
- komunikativní: Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky, naslouchá projevu svých spolužáků.
- sociální a personální: Žák spolupracuje ve dvojicích i ve skupině, přispívá k diskuzi.
- občanské: Žák respektuje názory ostatních.

Na čem poznáme naplnění cílů:

a) na oborové úrovni: dosažení cílů poznáme z toho, že žák výsledky své práce prokáže vypracováním pracovního listu a vytvořením myšlenkové mapy.

b) na kompetenční úrovni: dosažení cílů poznáme pozorováním toho, jak žáci pracují samostatně i ve skupině, jak se zhostí svých úkolů; v závěrečné části poznáme dosažení cílů na kompetenční úrovni podle zapojení se do diskuze, individuálně bude každý žák

schopen zhodnotit, jak se mu pracovalo, co pro něj bylo při práci důležité, co mu činilo problémy.

Průběh vyučovací jednotky

Téma hodiny: Hláska a písmeno H

a) Evokace:

Každá dvojice obdrží kartičky s obrázky. Úkolem je obrázky rozřadit do dvou skupin podle známých a neznámých hlásek. Vzniknou tak dva sloupce – bez hlásky H a s hláskou H. (Žáci musí obrázky pojmenovat a slova rozložit na jednotlivé hlásky).

Poté žákům přečtu písmenkovou pohádku – dnes tedy o tom, jak vzniklo písmenko H, h. Žáci mají k dispozici mazací tabulky, kde si vznik písmenka mohou zaznamenávat.

b) Uvědomění si významu:

Žáci pracují s interaktivní učebnicí - PÍSMENA NA HRANÍ A ČTENÍ (viz příloha 1 na CD) na interaktivní tabuli.

- Třídí slova s písmenem a bez písmena H.
- Třídí obrázky s hláskou a bez hlásky H (obrázek pojmenují a slovo rozloží na hlásky, určí, jestli je hláska H ve slově, nebo ne).
- Rozlišují obrázky podle toho, zda je hláska H na začátku, uvnitř nebo na konci slova (obrázky pojmenují a slova rozloží na jednotlivá písmena, určí, kde hláska H leží – pomáhají si navzájem).
- Učí se psát písmeno H (obtahují písmeno H na tabuli).
- Poté žáci samostatně vypracují pracovní list v učebnici PÍSMENA NA HRANÍ A ČTENÍ (viz příloha č. 1).

c) Reflexe:

Žáci ve dvojicích vymýšlí a píše slova, která obsahují hlásku a písmeno H do myšlenkové mapy. Poté své mapy prezentují ostatním (viz příloha č. 2).

Reflexe vyučovací jednotky:

Vyučovací hodina, ve které se žáci seznámili s písmenem H, proběhla v polovině listopadu. Žáci si v tomto období již osvojili základní pracovní návyky ve výuce a díky tomu bylo tempo práce v hodině velmi svižné.

Žáci se každou hodinu těšili na nová písmenka a nebylo tomu jinak i tuto hodinu. Někteří žáci už předvíдали, jaké písmenko to bude. Nejprve ale ve dvojici dostali za úkol roztřídit obrázky. Na jednu stranu obrázky, které v názvu obsahují hlásky, které již známe a na druhou stranu obrázky, které mají v názvu hlásky nové. Úkol splnili bez větších problémů, většina dvojic pěkně spolupracovala, jedné dvojici jsem musela po celou dobu pomáhat rozkládat jednotlivá slova. Ostatní si ve dvojicích poradili sami. Nakonec každá skupinka představila jeden obrázek, který vybrala a provedla u tohoto slova analýzu a ostatní žáci poté opakovali. Na konec této části hodiny jsem žákům přečetla Písmenkovou pohádku – jak vzniklo písmeno H. Žáci měli za úkol pohodlně se posadit a poslouchat, které písmenko a jak vzniklo. Žáci si vzali polštářky a usadili se na koberci. Po mém přečtení pohádky jsme se společně vraceli k místům textu, kde bylo popsáno, jak písmenko H vzniklo. Žáci měli k dispozici mazací tabulky, na které si tento průběh zaznamenávali.

Druhá fáze hodiny – uvědomění si významu - pokračovalo u interaktivní tabule. Žáci pojmenovávali obrázky, které měli na tabuli zobrazené, rozkládali je na hlásky a vymýšleli další slova, ve kterých se hláska H vyskytuje. Následovala práce s tříděním obrázků a slov. Žáci byli velmi aktivní a všichni chtěli pracovat na interaktivní tabuli. Zajímavé bylo, jak si žáci poradili s výběrem obrázku nebo slova – žáci, kteří neměli problém s analýzou slov, si vybírali delší a těžší slova, oproti tomu žáci, kterým rozklad slov ještě dělal problémy, hlavně tedy u dlouhých slov, si záměrně volili slova kratší. Po ukončení aktivit jsme si pustili v programu Všechnálek, jak se písmeno H píše, poté si všichni žáci vyzkoušeli písmeno napsat na tabuli. I když všechna písmena, která jsme se již naučili, píšeme shora a stále to žákům připomínám, nastaly případy, kdy opět žáci začali psát písmeno H zespodu. Těmto žákům jsem dala mazací tabulky s fixy a trénovali ještě písmenko tímto způsobem, než přešli na samostatnou práci. Následovala samostatná práce žáků na pracovním listě (viz příloha).

V poslední části – reflexi – žáci pracovali ve dvojicích. Na bílý papír, na který si doprostřed napsali písmeno H, vymýšleli slova, která obsahují hlásku H. Byla jsem překvapena, jak se žáci do práce vrhli a kolik slov vymysleli (viz příloha). Některé skupinky si práci ve dvojici rozdělily tak, že jeden zapisoval a druhý vymýšlel nebo hledal slova po třídě na plakátech. Svou práci poté prezentovali ostatním dvojicím. Protože jsem vůbec nečekala, že všechny dvojice budou tak plodné a vymyslí mnoho

slov, nestihli jsme tuto činnost v jedné hodině, ale pokračovali jsme na začátku hodiny čtení. Žáky tato činnost tak bavila, že pokračovali i o přestávce a dopisovali si další a další slova.

Písmeno H jsme dále procvičovali v hodině čtení v textu.

Hodnocení vyučovací jednotky:

Počet žáků: 18

Období: 10/2013

Rozvoj kompetencí: komunikativní, kompetence k učení

Hodnocení učitele:

Škála hodnocení Kritéria hodnocení	1 Absolutní četnost / relativní četnost	2	3	4
Přístup k plnění úkolů	10/55,6%	4/22,2%	2/11,1%	2/11,1%
Tvořivost	6/33,3%	10/55,6%	2/11,1%	-----
Komunikace	6/33,3%	10/55,6%	2/11,1%	-----

Hodnocení žáků:

Žáci po dokončení myšlenkové mapy obdrželi sebehodnotící list, kde měli zhodnotit, jak se jim práce dařila.

Odpovědi žáků:

Jak se ti práce dařila? – 14 žáků odpovědělo ikonkou 😊, 2 žáci napsali 😐, 2 žáci ☹.

Pracoval/a jsi samostatně? – 12 žáků odpovědělo ikonkou 😊, 4 žáci reagovali symbolem 😐, 2 žáci nakreslili ☹.

Porozuměl/a jsi dobře úkolům? - 16 žáků odpovědělo ikonkou 😊, 2 žáci napsali 😐, 2 žáci použili symbol ☹.

Co ti dělalo největší problémy? - 14 žáků odpovědělo, že jim nic nedělalo problémy, 2 žáků, nešla vymýšlet slova, 2 žáci měli obtíže s rozkladem a psaním slov.

Co ti šlo nejlépe? - 14 žáků odpovědělo, že jim vše šlo, 2 žáci napsali, že se jim dařilo vymýšlet a psát slova, 2 žáci napsali nic.

Naplnění cíle na oborové úrovni

Cíle vyučovací jednotky na oborové úrovni naplnili všichni žáci, dokázali určit a zapsat známá písmena, pomocí třídění vyhledali nové písmeno H, analýzou jednotlivých slov dokázali určit, zda je hláska H na začátku, uvnitř nebo na konci slova. Písmeno i hlásku H pak dále uměli aplikovat ve slovech, která vymýšleli a zapisovali do myšlenkové mapy (viz příloha).

Naplnění cíle na kompetenční úrovni

V rámci kompetence k učení žáci pomocí třídění obrázků vyhledali nové informace, v okruhu komunikativní kompetence žáci obhajovali své výsledky i naslouchali ostatním, pouze 2 žáci se do diskuze nezapojovali, v oblasti kompetence sociální a personální žáci spolupracovali ve dvojicích i pracovali samostatně, dvěma žákům se vůbec nedařilo jak v práci samostatně, tak se spolužákem.

4.2 Lekce – BRAINSTORMING, ZPŘEHÁZENÉ VĚTY, INTERAKTIVNÍ TABULE

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Vyučovací předmět: Český jazyk

Ročník: první

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Metody práce: brainstorming, zpřeházené věty, práce s interaktivní tabulí

Organizace: práce ve dvojicích, společná práce

Pomůcky: O. Sirovátka - KRÁTKÁ POHÁDKA (Běžel z lesa zajíček), proužky papíru s textem, interaktivní tabule

Cíle:

a) na oborové úrovni

Širší cíl:

Očekávaný výstup RVP ZV – 1. období:

- Žák čte plynule s porozuměním texty přiměřeného obsahu a náročnosti.
- Žák seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh.

Učivo podle ŠVP:

čtení – Žák přechází k plynulému čtení textu, čte s porozuměním nahlas i potichu.

Dílčí cíle:

- Žák čte s porozuměním části textu, vyvozuje souvislosti mezi jednotlivými částmi textu.
- Žák dodržuje posloupnost děje.
- Žák dokáže zdůvodnit svůj postup při práci.

b) na kompetenční úrovni

- k řešení problému: Žák volí vhodné způsoby řešení, prakticky ověřuje správnost řešení.
- komunikativní: Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky, naslouchá projevu svých spolužáků.
- sociální a personální: Žák spolupracuje ve dvojicích i ve skupině, přispívá k diskusi.
- občanské: Žák respektuje názory ostatních.

Dílčí cíle:

- Žák společně sestavuje se spolužákem celé znění textu.
- Žák prezentuje společně se spolužákem, s kterým pracoval, ostatním spolužákům svůj výsledek.

Na čem poznáme naplnění cílů:

a) na oborové úrovni: dosažení cílů poznáme z toho, že žák splní zadání (viz popis vyučovací jednotky);

b) na kompetenční úrovni: dosažení cílů poznáme pozorováním toho, jak žáci pracují a diskutují ve skupině, jak se zhostí svých úkolů; v závěrečné části poznáme dosažení

cílů na kompetenční úrovni podle prezentace textu, který žáci společně vytvoří; individuálně bude každý žák schopen zhodnotit, jak se mu pracovalo, co pro něj bylo při práci důležité, co mu činilo problémy.

Průběh vyučovací jednotky

Téma hodiny: Krátká pohádka

a) Evokace:

Na začátku hodiny napíšeme na tabuli slova KRÁTKÁ POHÁDKA a zeptáme se dětí, co je napadne, když si tato slova přečtou. Protože se s metodou brainstormingu ještě nesetkali, vysvětlíme jim, že nejde o to, jestli je to dobře nebo ne, ale že říkají to, co je okamžitě s těmi slovy napadne. Učitel zapisuje myšlenky dětí na tabuli.

b) Uvědomění si významu:

Žáky rozdělíme do dvojic a každé dvojici dáme rozstříhané části textu. Text s přeházenými větami je i na interaktivní tabuli.

- Žáci nejprve čtou věty z tabule, poté čte každý žák ještě jednou ve dvojici.
- Poté společně řadí věty.
- Nakonec si seřazený text čtou a přemýšlí, jestli dává smysl a přilepí na papír. Mohou doplnit ilustrací k textu.

Když jsou všechny dvojice hotové, každá dvojice jde k tabuli, na tabuli věty seřadí podle svého textu a zdůvodní jejich pořadí. Poté přečte po větách, střídavě jeden a poté druhý žák. Všichni žáci poté diskutují nad správností textu (viz příloha č. 3).

c) Reflexe:

Žákům přečtu správně seřazený text a následuje diskuze nad tím, jak se jim pracovalo, jak postupovali, co jim dělalo největší potíže. A naopak, co jim šlo lehce.

Reflexe vyučovací jednotky:

Jak jsem již v úvodu této vyučovací hodiny popsala, žáci se s metodami brainstormingu i s metodou zpřeházených vět setkali poprvé.

V první fázi vyučovací hodiny jsme se seznamovali s metodou brainstormingu. Samozřejmě, že jsem toto slovo dětem neříkala, ani nevysvětlovala. Pojali jsme to jako hru o slovech, které nás napadnou na nějaké téma. Ze začátku se žáci ostýchali říkat své myšlenky, ale poté, co jsem jim názorně ukázala, jak na to a že to vlastně nic není, se

začali postupně zapojovat. Důležitým prvkem podle mého názoru bylo, že jsme se domluvili, že se nikdo nikomu nebude smát za to, co řekne.

V druhé fázi hodiny žáci obdrželi rozstříhaný text krátké pohádky. Protože někteří žáci ještě nečtou tak plynule, vybrala jsem krátkou pohádku i podle názvu. Každá věta navazuje na tu předešlou tak, že nešlo věty jiným způsobem seřadit. Přesto jsem byla překvapena, jak tento úkol dělal některým žákům problémy. Ty jsme potom rozebírali ve fázi reflexe. Při prezentování své práce ostatním dvojicím žáci byli aktivní, naslouchali i kladli otázky. Snažila jsem se nezasahovat a nechat si své otázky až na závěr, abych neovlivnila ostatní žáky při své prezentaci. Pokud nastalo, že dvojice měla špatně seřazené věty, nechávala jsem reagovat děti, které si navzájem vysvětlovaly, proč je to dobře nebo špatně.

V závěru hodiny jsem dětem přečetla správné znění pohádky a s dětmi si povídala o tom, co pro ně bylo těžké, ptala jsem se jich, jak při úkolu postupovaly. Zaujalo mě, jak jedna skupinka potupovala – žáci si četli větu a rozmýšleli se, která část pohádky to bude, brali další a porovnávali s tou předchozí, až srovnali všechny věty. Nakonec jsem se vyptávala na to, podle čeho poznali začátek a konec pohádky, jak na sebe jednotlivé věty navazují a proč a žáci mezi sebou rozvinuli velice plodnou diskuzi.

Důležité bylo, že si žáci uvědomili, že každá věta má svůj smysl a když jejich pořadí pozměním, změní se smysl celého textu.

Hodnocení vyučovací jednotky:

Počet žáků: 18

Období: 12/2013

Rozvoj kompetencí: komunikační, kompetence k učení

Škála hodnocení	1	2	3	4
Kritéria hodnocení	Absolutní četnost / relativní četnost			
Přístup k plnění úkolů	4/22,2%	6/33,3%	5/27,8%	3/16,7%

Tvořivost	4/22,2%	8/44,4%	3/16,7%	3/16,7%
Komunikace	6/33,3%	8/44,4%	2/11,1%	2/11,1%

Hodnocení žáků:

Žáci po dokončení myšlenkové mapy obdrželi sebehodnotící list, kde měli zhodnotit, jak se jim práce dařila.

Odpovědi žáků:

Jak se ti práce dařila? – 8 žáků odpovědělo ikonkou 😊, 6 žáků použilo symbol 😐, 4 žáci nakreslili ☹.

Pracoval/a jsi samostatně? – 6 žáků odpovědělo symbolem 😊, 10 žáků aplikovalo symbol 😐, 2 žáci reagovali symbolem ☹.

Porozuměl/a jsi dobře úkolům? - 12 žáků odpovědělo ikonkou 😊, 4 žáci použili symbol 😐, 2 žáci nakreslili ☹.

Co ti dělalo největší problémy? - 6 žáků odpovědělo, že neměli problém s ničím, 6 žákům dělalo problémy řazení vět, 4 žáci odpověděli čtení, 2 žáci se potýkali s psaním a 2 žákům dělalo problémy vše.

Co ti šlo nejlépe? - 6 žáků napsalo, že jim šlo vše, 6 žáků bylo nejlepší ve čtení a 2 žákům nešlo nic, 2 žáci vymýšlet a psát slova, 2 žáci napsali nic.

Naplnění cíle na oborové úrovni

Žáci zvládli tiché čtení, řadili jednotlivé věty podle posloupnosti děje. V závěru hodiny objasňovali způsoby postupu při práci.

Naplnění cíle na kompetenční úrovni

Žáci hledali způsoby, jak při sestavování textu postupovat, tento postup ve fázi reflexe vysvětlovali ostatním spolužákům, při práci ve dvojicích se domlouvali na společném postupu, který poté prezentovali dohromady, Dvěma žákům stále dělalo problém zapojit se do diskuze, hovořili pouze, když byli vyzváni.

4.3 Lekce – VENNŮV DIAGRAM, INTERAKTIVNÍ TABULE

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Vyučovací předmět: Český jazyk

Ročník: první

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Metody práce: brainstorming, Vennův diagram, práce s interaktivní tabulí

Organizace: práce ve dvojicích, společná práce

Pomůcky: text Dvě mláďata, Pracovní listy k prvnímu čtení, interaktivní tabule

Cíle:

a) na oborové úrovni

Širší cíl:

Očekávaný výstup RVP ZV – 1. období:

- Žák čte plynule s porozuměním texty přiměřeného obsahu a náročnosti.

Učivo podle ŠVP:

čtení – Žák přechází k plynulému čtení textu, čte s porozuměním nahlas i potichu.

Dílčí cíle:

- Žák čte s porozuměním části textu, vyvozuje souvislosti mezi jednotlivými částmi textu.
- Žák dokáže zdůvodnit svůj postup při práci.

b) na kompetenční úrovni

- k řešení problému: Žák volí vhodné způsoby řešení, prakticky ověřuje správnost řešení.
- komunikativní: Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky, naslouchá projevu svých spolužáků.
- sociální a personální: Žák spolupracuje ve dvojicích i ve skupině, přispívá k diskuzi.
- občanské: Žák respektuje názory ostatních.

Dílčí cíle:

- Žák prezentuje společně se spolužákem, s kterým pracoval, ostatním spolužákům, svůj výsledek.

Na čem poznáme naplnění cílů:

a) na oborové úrovni: dosažení cílů poznáme z toho, že žák splní zadání (viz popis vyučovací jednotky);

b) na kompetenční úrovni: dosažení cílů poznáme pozorováním toho, jak žáci pracují a diskutují ve skupině, jak se zhostí svých úkolů; v závěrečné části poznáme dosažení cílů na kompetenční úrovni podle prezentace textu, který žáci samostatně vytvoří; individuálně bude každý žák schopen zhodnotit, jak se mu pracovalo, co pro něj bylo při práci důležité, co mu činilo problémy.

Průběh vyučovací jednotky

Téma hodiny: Dvě mláďata

a) Evokace:

Na začátku hodiny žákům napíši na tabuli – Dvě mláďata – a vyzvu je, aby přemýšleli, o čem příběh bude. Nejprve přemýšlí každý sám, poté sdílí své myšlenky se spolužákem ve dvojici. Nakonec kdo chce, prezentuje své domněnky ostatním.

b) Uvědomění si významu:

Přejdeme k vlastní četbě textu, nejprve žáci budou číst text každý sám podle svého tempa, poté čtou žáci text ještě jednou ve dvojici se svým spolužákem jako rozhovor - jeden žák čte první mláďě, druhý žák čte druhé mláďě. Následně jsme hovořili a debatovali nad tím, co mají obě mláďata společného a v čem se liší.

c) Reflexe:

V poslední části hodiny žáci pracují s pracovním listem formou Vennova diagramu (viz příloha č. 4). Následně pak žáci prezentují své výsledky s pomocí interaktivní tabule.

Reflexe vyučovací jednotky:

Na úvod vyučovací hodiny žáci přemýšleli, o čem bude příběh Dvě mláďata. Nejprve uvažovali jednotlivě, po chvíli si své domněnky sdělovali ve dvojicích. Nakonec, kdo chtěl, své předpoklady sděloval ostatním. Někteří žáci měli velice originální nápady, jiní se nechávali ovlivňovat spolužáky, dva žáci tuto aktivitu ignorovali a nepracovali ani ve dvojici.

Následovalo čtení příběhu – nejprve každý sám svým tempem polohlasným čtením, a poté žáci text četli ještě jednou se spolužákem – párové čtení. Jeden žák četl text prvního mláděta a druhý žák představoval druhé mládě. Nakonec jedna dvojice prezentovala text všem žákům. Samostatné čtení žákům nedělalo žádné těžkosti, situace se zhoršila u párového čtení. Většina dvojic si text sama rozdělila a samostatně pracovali, dvěma dvojicím jsem musela být nápomocná a text si s nimi přečíst. Nato jsme diskutovali o tom, v čem se obě mláděta odlišují a co mají společného. Využila jsem i možnosti internetu a žákům jsem na interaktivní tabuli promítla informace o hnědém i ledním medvědu. Žáci byli velmi aktivní a sdělovali informace, které již znali, jiné jsme společně hledali v článkách na interaktivní tabuli.

Ve fázi reflexi žáci pracovali s pracovními listy prvního čtení, kde měli přiřazovat předložené pojmy do Vennova diagramu (viz příloha č. 4). Žáci si museli dobře rozmyslet, jestli ta která informace náleží pouze k jednomu medvědovi nebo je společná. Žáci své předpoklady mohli sdílet se spolužákem a dohromady tento problém řešit. Velmi mě potěšilo, že si žáci navzájem pomáhali, zdatnější žáci byli nápomocní slabším bez toho, aniž bych je musela pobízet. Na závěr jsme informace o medvědech rozdělili společně na interaktivní tabuli. Žáci při tom argumentovali, proč to které slovo náleží či nenáleží do jednotlivých množin Vennova diagramu.

Hodnocení vyučovací jednotky:

Počet žáků: 18

Období: 01/2014

Rozvoj kompetencí: k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské

Škála hodnocení	1	2	3	4
Kritéria hodnocení	Absolutní četnost / relativní četnost			
Přístup k plnění úkolů	2/11,1%	8/44,4%	4/22,2%	4/22,2%
Tvořivost	2/11,1%	5/27,8%	8/44,4%	3/16,7%

Komunikace	5/27,8%	8/44,4%	4/22,2%	2/11,1%
-------------------	---------	---------	---------	---------

Hodnocení žáků:

Žáci po dokončení myšlenkové mapy obdrželi sebehodnotící list, kde měli zhodnotit, jak se jim práce dařila.

Odpovědi žáků:

Jak se ti práce dařila? – 8 žáků odpovědělo ikonkou 😊, 6 žáků použilo symbol 😊, 4 žáci nakreslili 😊.

Pracoval/a jsi samostatně? – 4 žáci odpověděli symbolem 😊, 10 žáků aplikovalo symbol 😊, 4 žáci reagovali symbolem 😊.

Porozuměl/a jsi dobře úkolům? - 12 žáků odpovědělo ikonkou 😊, 2 žáci použili symbol 😊, 4 žáci nakreslili 😊.

Co ti dělalo největší problémy? – 6 žáků napsalo, že jim nešlo rozdělit slova do diagramu, 5 žákům nedělalo nic problémy, 3 žáci měli problém se čtením, 4 žáci sdělili, že měli problém se vším.

Co ti šlo nejlépe? - 5 žáků uvedlo, že jim nejlépe šlo vše, 5 žákům se dařilo nejvíce ve čtení, 3 žákům ve psaní, 3 žáci zapsali, že se jim dařilo rozdělování slov a 2 žákům nešlo nic.

Naplnění cíle na oborové úrovni

Žáci zvládli tiché i párové čtení, rozřazovali pojmy podle zadaných kritérií. V závěru hodiny obhajovali svůj postup práce.

Naplnění cíle na kompetenční úrovni

Žáci rozmýšleli, jak rozřadit dané pojmy, tento postup ve fázi reflexe vysvětlovali ostatním spolužákům, při práci ve dvojicích se domlouvali a pomáhali si. Na konci hodiny svou práci prezentovali. Čtyři žáci měli problém jak s prací ve dvojici, tak s prezentací a obhajobou své práce.

4.4 Lekce – BRAINSTORNING, MYŠLENKOVÁ MAPA, INTERAKTIVNÍ TABULE

Vzdělávací oblast: Já a můj svět

Vyučovací předmět: Prvouka

Ročník: první

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Metody práce: brainstorming, myšlenková mapa, práce s interaktivní tabulí

Organizace: skupinová práce, práce ve dvojicích

Pomůcky: papír, tužka, pastelky

Cíle:

a) na oborové úrovni

Širší cíl:

Očekávaný výstup RVP ZV – 1. období:

- Žák odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností.

Učivo podle ŠVP:

- Žák si osvojí správné pracovní návyky.

Dílčí cíle:

- Žák vyvodí vhodné podmínky pro své učení.

b) na kompetenční úrovni

- k učení: Žák porozumí zadání, vyhledává a třídí informace, výsledky porovnává.
- k řešení problému: Žák volí vhodné způsoby řešení, prakticky ověřuje správnost řešení.
- komunikativní: Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky, naslouchá projevu svých spolužáků.
- sociální a personální: Žák spolupracuje ve dvojicích i ve skupině, přispívá k diskusi.
- občanské: Žák respektuje názory ostatních.

Na čem poznáme naplnění cílů:

a) na oborové úrovni: dosažení cílů poznáme z toho, že žák splní zadání (viz popis vyučovací jednotky);

b) na kompetenční úrovni: dosažení cílů poznáme pozorováním toho, jak žáci pracují a diskutují ve skupině, jak se zhostí svých úkolů; v závěrečné části poznáme dosažení cílů na společné práci jednotlivých dvojic při své prezentaci u interaktivní tabule.

Průběh vyučovací jednotky

Téma hodiny: Jak se správně učit (podmínky, plánování, přestávky)

a) Evokace:

Na začátku hodiny napíši JAK SE SPRÁVNĚ UČIT na tabuli a vyzvu děti, aby se nad tímto slovem zamyslely a říkaly, co je napadá a zapisují jejich myšlenky na tabuli do myšlenkové mapy.

b) Uvědomění si významu:

Žáci se rozdělí do dvojic. Na interaktivní tabuli promítnu dva obrázky (viz příloha č. 5), na kterých je zobrazena situace správných a špatných podmínek pro učení.

- Dvojice budou mít za úkol na papír popsat oba obrázky a zhodnotit, na kterém by se při učení cítili dobře a kde ne a proč.
- Žáci dostanou papírky s větami.

PRACUJI NA ÚKOLU, JAK SE VRÁTÍM ZE ŠKOLY.

PŘESTÁVKU MEZI ÚKOLY NEPOTŘEBUJI.

MEZI ÚKOLY MÁM PŘESTÁVKY.

O PŘESTÁVCE SE PROTÁHNU A DÁM SI OVOCE.

PO ŠKOLE JDU VEN A PAK PRACUJI NA ÚKOLU.

- Mají za úkol vybrat věty, které popisují proces správného učení.
 - Věty seřadit podle toho, jak si myslí, že půjde děj po sobě a nalepí na papír.
- Bude následovat prezentace prací žáků.

c) Reflexe:

Bude následovat diskuze nad otázkou – Co je důležité pro dobré učení a proč? (Co dělat, když jsem unavený? Učím se a dělám úkoly hned, jak přijdu ze školy domů?....).

Reflexe vyučovací jednotky:

Hodinu jsem zahájila tím, že jsem žákům napsala téma hodiny na tabuli – JAK SE SPRÁVNĚ UČIT – a vyzvala je, aby o něm chvíli potichu přemýšleli. Po chvíli jsem je požádala, aby se o své nápady podělili se spolužáky a poté žáci zapsali na tabuli.

Žákům jsem následně zobrazila na interaktivní tabuli dva obrázky pokojíčků (viz příloha č. 5). Žáci se rozdělili do dvojic a na papír měli napsat, čím se oba dva pokojíčky liší, ve kterém pokojíčku by se cítili při učení lépe a proč. V této fázi žáci byli aktivní a ve dvojicích pěkně spolupracovali. Jedné dvojici se moc spolupráce nedařila, každý psal sám své nápady a s druhým žákem se neradil. Tato situace se nezlepšila ani poté, co jsem těmto žákům ukázala na jiné dvojici, jakým způsobem mají pracovat. Dále obdrželi žáci ve dvojicích papír s pěti větami. Jejich úkolem bylo věty rozstříhat, vybrat věty, které představují fáze správného učení a nalepit je na papír. Byla jsem překvapená, že tuto část zvládli správně pouze tři dvojice a ti žáci, o kterých jsem si myslela, že budou mít vše v pořádku, zklamali.

V závěrečné fázi reflexe hodiny každá dvojice prezentovala svou práci. Nejprve zhodnotili oba obrázky, vysvětlili, v kterém pokojíčku by se jim lépe učilo a proč, a poté měli obhájit výběr vět a jejich seřazení. Nechala jsem žáky, aby sami vysvětlili výběr vět i u těch, které byly špatné. Žáci ihned zjistili, kde měli chyby – např. zvolili protikladná tvrzení:

- PŘESTÁVKU MEZI ÚKOLY NEPOTŘEBUJI. MEZI ÚKOLY MÁM PŘESTÁVKY. O PŘESTÁVCE SE PROTÁHNU A DÁM SI OVOCE.
- PRACUJI NA ÚKOLU, JAK SE VRÁTÍM ZE ŠKOLY. PO ŠKOLE JDU VEN A PAK PRACUJI NA ÚKOLU.
- PŘESTÁVKU MEZI ÚKOLY NEPOTŘEBUJI. O PŘESTÁVCE SE PROTÁHNU A DÁM SI OVOCE.

Pozorní žáci si toho ihned všimli a argumentovali, že oboje zároveň nejde. Moc se mi líbilo, jak se do diskuze zapojovalo stále více žáků a ti, co měli původně tyto protichůdná tvrzení, si je uvědomovali u dalších žáků a hlásili je. Nakonec jsme si shrnuli základní pravidla pro správné a úspěšné učení, které jsme vyvodili ze všech třech aktivit.

Hodnocení vyučovací jednotky:

Počet žáků: 16

Období: 4/2014

Rozvoj kompetencí: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské

Škála hodnocení Kritéria hodnocení	1	2	3	4
	Absolutní četnost / relativní četnost			
Přístup k plnění úkolů	5/31,3%	8/50%	3/18,8%	-
Tvořivost	3/18,8%	8/50%	2/12,5%	3/18,8%
Komunikace	5/31,3%	9/56,3%	2/12,5%	-

Hodnocení žáků:

Po skončení prezentace žáků a následné diskuze, obdrželi žáci sebehodnotící list, kde měli zhodnotit, jak se jim práce dařila.

Jak se ti práce dařila? – 11 žáků odpovědělo symbolem 😊, 4 žáků 😐, 1 žák použil symbol ☹.

Pracoval/a jsi samostatně? – 10 žáků napsalo, že pracovalo samostatně s kamarádem ve dvojici, 1 žák pracoval samostatně 😊, 3 žáci použili symbol ☹.

Porozuměl/a jsi dobře úkolům? – Žáci odpovídali takto: 12 žáků použilo symbol 😊, 4 žáci symbol 😐, nikdo neodpověděl symbolem ☹.

Co ti dělalo největší problémy? – Žáci odpovídali takto: 8 žáků napsalo, že jim nedělalo problémy nic, 2 žáci měli problém vyřešit rozdíly v obou pokojích, 2 žáků nešlo přemýšlení, 2 žáci měli problém vše stihnout v daném čase, 1 žák napsal, že trochu nepochopil úkoly, 1 žák měl problémy s tím, že jeho spolužák ve dvojici s ním nepracoval.

Co ti šlo nejlépe? – 6 žákům šlo všechno, 5 žákům řazení a lepení vět, 2 žákům šlo nejlépe psaní, 1 žákovi přemýšlení, 1 žákovi samostatná práce, 1 žákovi nešlo nic.

Naplnění cíle na oborové úrovni

Žáci se zamýšleli nad významem učení, domácí přípravy a co je pro správné učení důležité. Dobrali se toho, proč jsou důležité přestávky i kdy a za jakých podmínek je nejlépe se učit.

Naplnění cíle na kompetenční úrovni

Žáci porozuměli úkolům a snažili se je co nejlépe vypracovat. Spolupracovali se spolužákem ve dvojici, diskutovali a prezentovali své řešení úkolu i naslouchali ostatním spolužákům. Jednomu žákovi se stále nedařila spolupráce práce ve dvojici.

4.5 Lekce – ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM, PĚTILÍSTEK, INTERAKTIVNÍ TABULE

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Vyučovací předmět: Český jazyk

Ročník: první

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Metody práce: čtení s předvídáním, pětílístek

Organizace: práce ve dvojicích, samostatná práce

Pomůcky: ukázka z knihy A. Lobela Kvak a Žbluňk jsou kamarádi - Ztracený knoflík

Cíle:

a) na oborové úrovni

Širší cíl:

Očekávaný výstup RVP ZV – 1. období:

- Žák čte plynule s porozuměním texty přiměřeného obsahu a náročnosti.

Učivo podle ŠVP:

čtení – Žák přechází k plynulému čtení textu, čte s porozuměním nahlas i potichu.

Dílčí cíle:

- Žák určí hlavní postavu příběhu.
- Žák dokáže popsat hlavní postavu příběhu – jaká je, co dělá.

b) na kompetenční úrovni

- k učení: Žák porozumí zadání, vyhledává informace.
- komunikativní: Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky, naslouchá projevu svých spolužáků.
- sociální a personální: Žák spolupracuje ve dvojicích i ve skupině, přispívá k diskuzi.
- občanské: Žák respektuje názory ostatních.

Dílčí cíle:

- Žák čte text svým tempem tichým i hlasitým čtením.
- Žák prezentuje svoji práci i naslouchá ostatním.

Na čem poznáme naplnění cílů:

a) na oborové úrovni: dosažení cílů poznáme z toho, že žák splní zadání (viz popis vyučovací jednotky);

b) na kompetenční úrovni: dosažení cílů poznáme pozorováním toho, jak žák pracuje a jak se zhostí svých úkolů; v závěrečné části rozpoznáme dosažení cílů na kompetenční úrovni podle prezentace textu, zapojování se do diskuze, reagování na otázky; žák bude schopen zhodnotit, jak se mu pracovalo, co pro něj bylo při práci důležité, co mu činilo problémy.

Průběh vyučovací jednotky

Téma hodiny: Ztracený knoflík

a) Evokace:

Na začátku hodiny napíšu na tabuli název příběhu – Ztracený knoflík. Nejprve s žáky hovořím o tom, jestli se jim také někdy něco ztratilo. Co dělali, jak se cítili, jak se ztráta vyřešila. Poté vyzvu žáky, aby přemýšleli o tom, o čem tento příběh bude a jak se bude vyvíjet. Nejdřív své myšlenky sdílí ve dvojicích, poté společně. Můžeme zapisovat nápady žáků na tabuli.

b) Uvědomění si významu:

Vlastní četba textu. S žáky čtu text nahlas po částech. Na příhodných místech četbu zastavím a opět nechám žáky předvídat, jak se bude příběh dále odehrávat. Nato si žáci najdou vhodné místo k četbě a dočtou si příběh tichým čtením. Poté budu žákům

pokládat otázky k textu – Komu se ztratil knoflík, kdo mu pomáhal hledat, kdo knoflík našel, kolik nakonec měl Žbluňk knoflíků v kapse, co s nimi udělal?

c) Reflexe:

V části reflexe žáci dostanou prázdný list, na který mají formou pětílistku popsat hlavní postavu příběhu – Žbluňka (viz příloha č. 6). Na tabuli pro žáky napíšu pomocné otázky i formu pětílistku, protože žáci první třídy neumí třídit slovní druhy.

1. řádek: O kom budu psát – jméno. 1 slovo
2. řádek: Jaký je? 2 slova
3. řádek: Co dělal? 3 slova
4. řádek: Věta o 4 slovech – vychází z textu.
5. řádek: Jiným slovem popsat toho, o kterém píši.

Reflexe vyučovací jednotky:

Ve fázi evokace žáci vzpomínali a přemýšleli nad tím, když se jim něco ztratilo. Své zkušenosti poté sdíleli ve dvojicích, kdo chtěl, následně sdělil všem žákům. Žáci vyprávěli, jak se cítili, co dělali, jak se to nakonec vyřešilo. Poté uvažovali nad tím, o čem bude příběh s názvem Ztracený knoflík. Protože jsem již se žáky jeden příběh z této knížky četla, věděli, že v příběhu budou vystupovat Kvak a Žbluňk. Žáci vymýšleli různé varianty – knoflík ztratí Kvak a najde ho Žbluňk, a naopak, Ztracený knoflík se nenajde, najdou jiný knoflík...Byla jsem v této fázi překvapená, jak to žáky bavilo, jak byli aktivní a opravdu všichni se zapojili do diskuze, každý chtěl říct svůj názor.

V druhé fázi žáci postupně četli nahlas text příběhu. Dozvěděli se, že knoflík ztratil Žbluňk a Kvak mu pomáhal ho najít. Pokaždé, když se to v textu hodilo, jsem

četbu zastavila a žáci předvídali, jak bude příběh pokračovat. Opět se do diskuze zapojovali všichni žáci. Postupně jsme zjistili kolik a jaké knoflíky našli, kam si je Žbluňk dával. Trénovala jsem i paměť žáků, neboť každý knoflík vypadal jinak a tak vždy po nalezení dalšího knoflíku žáci vzpomínali, které již Žbluňk má a jaké jsou – černý, dvoudírkový, malý, tenký, čtyřhranný. Zbytek příběhu četli žáci každý sám svým tempem tichým čtením.

Následovala reflexe, kterou žáci prováděli formou pětílístku. Na tabuli jsem napsala vzor pětílístku a pomocné otázky, které mi žáci diktovali k jednotlivým řádkům. Žáci na bílý papír zapisovali své myšlenky. Jelikož tuto metodu žáci již znali, pracujeme s ní velmi často, po formální stránce nenastaly větší problémy. Žákům dělalo obtíže užít tří slova na otázku – Co dělal? – někteří zapisovali, hledal knoflík nebo našel knoflík namísto dvou sloves. Po mém upozornění a položení otázky na každé slovo – Co dělal? hledal/našel, Co dělal? – knoflík - žáci pochopili a opravili chyby. Kdo chtěl, poté svůj pětílístek mohl přečíst. Na závěr žáci dostali sebehodnotící list, ve kterém zhodnotili svoji práci (viz příloha). Bylo vidět, že je práce opravdu bavila, protože se do všech aktivit zapojili všichni žáci.

Hodnocení vyučovací jednotky:

Počet žáků: 18

Období: 03/2014

Rozvoj kompetencí: kompetence k učení, komunikativní, sociální a personální, občanské.

Škála hodnocení	1	2	3	4
Kritéria hodnocení	Absolutní četnost / relativní četnost			
Přístup k plnění úkolů	7/38,9%	8/44,4%	3/16,7%	----
Tvořivost	5/ 27,8%	8/44,4%	3/27,8%	2/11,1%

Komunikace	10/55,6%	8/44,4%	----	----
-------------------	----------	---------	------	------

Hodnocení žáků:

Žáci po dokončení pětílístku obdrželi sebehodnotící list, kde měli zhodnotit, jak se jim práce dařila.

Odpovědi žáků:

Jak se ti práce dařila? – 12 žáků odpovědělo symbolem ☺, 5 žáků ☹, 1 žák použil symbol 😐.

Pracoval/a jsi samostatně? – 13 žáků reagovalo symbolem ☺, 5 žáků symbolem ☹, žádný žák nepoužil ikonku 😐.

Porozuměl/a jsi dobře úkolům? – 14 žáků použilo symbol ☺, 4 žáci symbol ☹, nikdo neodpověděl symbolem 😐.

Co ti dělalo největší problémy? – Na tuto otázku odpovídali žáci různě: 5 žáků napsalo, že jim nedělalo nic problémy, 3 žáci měli problém vymyslet větu, 2 žáci odpověděli, že největší problém měli s pětílístkem, 4 žáci s vymýšlením a přemýšlením, 1 žák napsal čárky a tvrdé Y, 1 žák odpověděl, že měl potíže napsat, co dělal žabák, 2 žákům dělalo problém psaní.

Co ti šlo nejlépe? – Tato otázka byla zodpovězena takto: 4 žáci napsali, že jim šlo všechno, 2 žákům šlo nejlépe čtení, pro 7 žáků bylo nejlepší vymyslet větu, 3 žáci odpověděli psaní, 1 žák vymyslet poslední slovo a také 1 žák považoval za nejjednodušší se podepsat.

Naplnění cíle na oborové úrovni

Žáci zvládli tiché i hlasité čtení s porozuměním textu, i s jeho předvídáním, určili hlavní postavu a dokázali ji popsat ve formě pětílístku.

Naplnění cíle na kompetenční úrovni

Žáci porozuměli a zvládli všechny dané úkoly, dokázali v textu hledat důležité informace, sdělovali se je navzájem ve dvojicích i ve skupině, pokud jeden mluvil, ostatní poslouchali.

4.6 Lekce – VÍM – CHCI VĚDĚT – DOZVĚDĚL JSEM SE, INTERAKTIVNÍ TABULE

Vzdělávací oblast: Já a můj svět

Vyučovací předmět: Prvouka

Ročník: první

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Metody práce: vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, práce s interaktivní tabulí

Organizace: práce ve dvojicích

Pomůcky: papír, tužka, pastelky

Cíle:

a) na oborové úrovni

Širší cíl:

Očekávaný výstup RVP ZV – 1. období:

- Žák odvodí význam a potřebu různých povolání a pracovních činností.

Učivo podle ŠVP:

- Žák projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků jiné národnosti, jejich přednostem i nedostatkům.

Dílčí cíle:

- Žák se seznámí se slovenským jazykem, vyhledá informace o cizí zemi.

b) na kompetenční úrovni

- k učení: Žák porozumí zadání, vyhledává a třídí informace, výsledky porovnává.
- k řešení problému: Žák volí vhodné způsoby řešení, prakticky ověřuje správnost řešení.
- komunikativní: Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky, naslouchá projevu svých spolužáků.
- sociální a personální: Žák spolupracuje ve dvojicích i ve skupině, přispívá k diskuzi.
- občanské: Žák respektuje názory ostatních.

Na čem poznáme naplnění cílů:

a) na oborové úrovni: dosažení cílů poznáme z toho, že žák splní zadání (viz popis vyučovací jednotky);

b) na kompetenční úrovni: dosažení cílů poznáme pozorováním toho, jak žáci pracují ve dvojici a diskutují ve skupině, jak se zhostí svých úkolů; v závěrečné části poznáme dosažení cílů na společné práci jednotlivých dvojic při své prezentaci u interaktivní tabule.

Průběh 1. vyučovací jednotky

Téma hodiny: Slovensko

a) Evokace:

Na začátku hodiny vyzvu žáky, aby si utvořili dvojice. Na interaktivní tabuli žákům promítnu vlajku Slovenska. Zeptám se jich, zda ví, co to je a které zemi patří. (navazujeme na učivo o naší vlasti – místo, kde žijeme, vlajka, hymna, hlavní město). Přepokládám, že někdo bude vědět, že se jedná o slovenskou vlajku. Když určíme, o jakou zemi se jedná, rozdám dvojicím papír, na který budou společně pracovat. Papír si rozdělí přeložením na tři části, první označí nápisem VÍM, druhou část CHCI VĚDĚT a na třetí část napíší DOZVĚDĚL JSEM SE. Žáci zapíší, co již ví o Slovensku do označené části papíru a zamyslí se nad tím, co by chtěli o Slovensku zjistit. Formulují otázky do druhé části označené – chci vědět.

- Žáci mají za úkol sepsat, co již znají o Slovensku do označené části papíru.
- Společná prezentace odpovědí.

b) Uvědomění si významu:

Následuje zjišťování informací o Slovensku. Žáci obdrží list, na kterém jsou základní údaje o Slovensku (viz příloha č. 7). Ostatní odpovědi se budeme snažit vyhledat s pomocí interaktivní tabule – záleží na otázkách dětí.

- Formulovat otázky, na které budou hledat odpovědi.
- Společná prezentace otázek – zápis na tabuli.
- Hledání odpovědí na otázky.

c) Reflexe:

V závěrečné části hodiny bude následovat prezentace informací, které se dozvěděly jednotlivé dvojice žáků (viz příloha č. 8)

Průběh 2. vyučovací jednotky

a) Evokace:

V úvodu další hodiny se zeptám žáků, jestli ví, jakým jazykem se mluví na Slovensku. Znáte nějaká slova ve slovenštině? Víte, co znamená čučoriedka, ľava, gombík? Napíšeme si je i s českými slovy na tabuli.

b) Uvědomění si významu:

Žáci si rozdají text slovenské pověsti od Boženy Němcové Peračincový květ (viz příloha č.9). Postupně bude každý žák číst jednu větu a následně si význam slov budeme překládat. Po vystřídání všech žáků pověst budu číst já. Na příhodných místech čtení zastavím a nechám žáky, aby předvíдали, jak bude pověst pokračovat.

c) Reflexe:

Žáci určí klíčová slova pověsti. Žáci, kteří budou chtít, převypráví ostatním pověst.

Reflexe vyučovacích jednotek:

Na začátku hodiny jsem vyzvala žáky, aby si utvořili dvojice a rozdali si papíry. Na interaktivní tabuli jsem pak promítla vlajku Slovenska a zeptala jsem se žáků, zda ví, co to je. Můj předpoklad, že někdo z žáků vlajku Slovenska bude znát, se potvrdil. Vlajku poznali tři žáci. Chvilku jsme si o vlajkách povídali, někteří žáci hovořili o tom, že na Slovensku byli o prázdninách. Poté si žáci připravili prázdný papír – přeložením obou krajů papíru si vytvořili tři části, které si nadepsali podle vzoru z tabule. Na první část napsali, VÍM, na druhou CHCI VĚDĚT a na třetí část DOZVĚDĚL JSEM SE. Protože jsme touto metodou pracovali v hodině poprvé, nechala jsem žáky, aby přemýšleli, co asi budou dělat. Bystří žáci hned reagovali a popisovali, co budeme dělat. Byla jsem mile překvapená, že jsem žákům nemusela sama práci vysvětlovat a že jsme si navzájem sdělili, co do jednotlivých částí budou psát. Poté začali ve dvojicích zapisovat, co o Slovensku už ví nebo se domnívají, že ví. Tato činnost netrvala nikterak dlouho, a tak mohli žáci hned prezentovat své myšlenky.

Ve fázi uvědomění si významu žáci vymýšleli, co by se o Slovensku chtěli dozvědět a tyto věty zapisovali do vytvořené části listu. Po zapsání je žáci představili spolužákům a také zapsali na tabuli. Pokračovali hledáním odpovědí na své otázky. K tomu jim sloužil list základních informací, který jsem pro ně vytvořila. Odpovědi na

otázky, které nenašli na daném listě, jsme společně hledali s pomocí interaktivní tabule na internetu.

Ve fázi reflexe žáci ve dvojicích prezentovali celou svou práci, nejen informace, které již věděli, a otázky, které vymysleli, ale i informace, které zjistili a zapsali. Během celé vyučovací jednotky pracovali aktivně a navzájem se ve dvojici doplňovali. Pouze jeden žák se tolik nezapojoval jako ostatní a nechával většinu práce na svém spolužákovi.

Druhou vyučovací hodinu jsem začala tím, že jsem ve fázi evokace na žáky začala mluvit slovensky. Čekala jsem na jejich reakci, zda mi budou rozumět. Žáci byli překvapeni, ale ihned mi sdělovali, že většině rozumí. Poté žáci říkali slova, která znají ve slovenštině a co znamenají v češtině. Žáky tato činnost velmi bavila a věnovali jí tak o dost více času, než jsem původně plánovala.

Ve fázi uvědomění si významu jsem žákům rozdala text slovenské pověsti od Boženy Němcové. Zvolila jsem tento text, protože není psaný celý ve slovenštině, ale text je napsán z kombinace češtiny a slovenštiny. Žáci postupně každý po jedné větě se snažili text přečíst, a vždy po jeho přečtení, jsme si vysvětlovali význam slov i celé věty. Tímto způsobem se vystřídal všichni žáci a pak jsem pokračovala ve čtení já. Nechala jsem žáky, aby si pohodlně sedli a poslouchali. Na příhodných místech jsem čtení zastavila a nechala jsem žáky přemýšlet, jak bude pověst pokračovat dál.

Na konec hodiny žáci hledali klíčová slova této pověsti a ti, co chtěli, podle nich převyprávěli pověst.

Hodnocení vyučovací jednotky:

Počet žáků: 18

Období: 5/2014

Rozvoj kompetencí: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské

Škála hodnocení	1	2	3	4
	Absolutní četnost / relativní			

Kritéria hodnocení	četnost			
Přístup k plnění úkolů	4/22,2%	10/55,6%	3/16,7%	1/5,6
Tvořivost	2/16,7%	8/44,4%	5/27,8%	3/16,7%
Komunikace	7/38,9%	8/44,4%	3/16,7%	-

Hodnocení žáků:

Po skončení prezentace, žáci obdrželi sebehodnotící list, kde měli zhodnotit, jak se jim práce dařila.

Odpovědi žáků:

Jak se ti práce dařila? – 10 žáků odpovědělo symbolem 😊, 6 žáků 😐, 2 žáci použili symbol ☹.

Pracoval/a jsi samostatně? – 10 žáků napsalo, že pracovalo samostatně s kamarádem ve dvojici 😊, 5 žáků uplatnilo symbol 😐, 3 žáci použili symbol ☹.

Porozuměl/a jsi dobře úkolům? – Žáci odpovídali takto: 12 žáků použilo symbol 😊, 6 žáků symbol 😐, nikdo neodpověděl symbolem ☹.

Co ti dělalo největší problémy? – Žáci odpovídali takto: 10 žáků napsalo, že jim nedělalo problémy nic, 4 žáci měli problém s vymýšlením vět, 2 žáků nešlo přemýšlení, 1 žák měl problémy s tím, že jeho spolužák ve dvojici nepracoval, tak jak chtěl, 1 žákovi dělalo problémy vše.

Co ti šlo nejlépe? – Žáci odpovídali takto: 8 žákům šlo všechno, 4 žákům šlo nejlépe psaní, 2 žákovi přemýšlení, 2 žáci napsali, že pro ně bylo nejjednodušší vyhledávání nových informací, 1 žákovi šla nejlépe samostatná práce, 1 žákovi nešlo nic.

Naplnění cíle na oborové úrovni

Žáci vyhledali nové informace o Slovensku. Zamýšleli se nad odlišnostmi jiné země.

Naplnění cíle na kompetenční úrovni

Žáci porozuměli úkolům a snažili se je co nejlépe vypracovat. Spolupracovali se spolužákem ve dvojici, domlouvali se na společném řešení, diskutovali a prezentovali své řešení úkolu i naslouchali ostatním spolužákům.

5. VÝSLEDKY VÝZKUMU

5.1 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 1

Ověřit využití metod kritického myšlení v prvním ročníku základní školy.

Na ověření prvního stanoveného cíle – že se metody kritického myšlení mohou využívat ve výuce již v prvním ročníku – jsem využila toho, že v současné době učím v první třídě a tyto metody jsem se snažila do výuky zařadit. Metody kritického myšlení jsem uplatnila ve vyučovacích předmětech – český jazyk, prvouka, výtvarná výchova.

Již z výsledků hodnocení jednotlivých vyučovacích hodin je patrné, že většina žáků touto formou pracovala s nadšením, práce je bavila a nebyl problém v tom, že by metody nebyly srozumitelné k pochopení. Samozřejmě bylo důležité je s použitými metodami postupně seznámit, nechat jim čas na „vstřebání“ a k metodám se opět vracet. Žáci se pomocí těchto metod učí nejen o textu přemýšlet, ale i komunikovat mezi sebou, sdělovat si názory, vyslechnout ostatní a z textu vybírat důležité informace, což je velice důležité pro rozvoj všech klíčových kompetencí.

Bohužel jsem zjistila, že velmi málo kolegyně, které vyučují nebo vyučovaly v prvním ročníku, metody kritického myšlení používá. Samozřejmě je důležité si uvědomit, že pro efektivní využití je žádoucí, aby žáci uměli pracovat s textem – aby uměli číst a mohli tak pracovat samostatně s textem a získané informace umět i zapisovat. Tento problém je vyřešen, pokud se žáci učí číst genetickou metodou, při které jsou velmi brzy schopni číst celé texty.

Nemohu zde objasnit, jak by se mi pracovalo s těmito metodami, kdybych žáky učila číst metodou analyticko-syntetickou a tím pádem by nemohli pracovat samostatně s textem. Ale myslím si, že by se i zde využití našlo. Práce by se musela jiným způsobem připravit – text by předčítal učitel nebo zdatný čtenář a žáci by mohli výsledky své práce na místo zápisu sdělovat ústně nebo pomocí obrázků.

5.2 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 2

Zhodnotit zda tyto metody jsou vhodné k výuce již v 1. ročníku základní školy – zda jim žáci rozumí a umí s nimi pracovat.

Potvrzení, zda jsou metody kritického myšlení vhodné při výuce již od prvního ročníku základní školy, lze nalézt nejen v hodnocení učitele jednotlivých vyučovacích hodin, které je uveřejněno ke každé výukové lekci, ale především z hodnocení žáků, z kterého vyplývá, jak se žákům dařilo vypracovat jednotlivé úkoly.

Z výsledků je očividné, že většina žáků s uvedenými metodami pracovala bez větších obtíží, dokázali s nimi pracovat samostatně a porozuměli jim. Je důležité neopomenout vhodný výběr metod, které budou postupně zařazovány od lehčích ke složitějším. Neméně důležitým prvkem je role učitele, který musí zvolit přiměřené objasnění jednotlivých metod a obzvláště na konkrétní ukázce demonstrovat.

5.3 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 3

Dobrat se odpovědi na otázku: Proč by těmito metodami měli učitelé pracovat již v 1. ročníku základní školy?

Podle mého názoru by se žáci měli s metodami kritického myšlení seznámit co nejdříve. Od začátku se žáci učí být v hodině aktivní a staví na tom, co už ví. Musíme si uvědomit, že pokud je žák od začátku školní docházky stavěn do pasivní role, tzn., že učitel ví všechno a žák je ten, co od něho vše přejímá, bude velký problém tento zažitý model odstranit a chtít např. po žácích v pátém ročníku, aby pracovali jinak.

Podle svého šetření mohu zkonstatovat, že u žáků se značně zlepšila komunikace, vyhledávání informací v textu, přemýšlení nad textem, spolupráce žáků, dále prezentace vlastních myšlenek. Postupně se učili sebereflexi, což některým žákům činilo značné obtíže, zhodnotit svojí práci. Také se žáci naučili hledat různá řešení a uvědomili si, že jedno jediné řešení nemusí být jediné správné a nejlepší. Neméně důležité bylo pro žáky přemýšlet o následcích a důsledcích činů.

B. DRUHÁ ČÁST VÝZKUMU

6. VYMEZENÍ PROBLÉMU A CÍLE PRÁCE

6.1 Vymezení problému

V druhé části výzkumu budu mapovat, v jaké míře jsou metody kritického myšlení a využití interaktivní tabule aplikované do praxe na 1. stupni základních škol.

K získání potřebných údajů jsem zvolila kvantitativní metodu dotazníkové šetření (znění dotazníku viz příloha č. 10). Dotazník jsem použila v elektronické podobě, protože jsem chtěla získat informace nejen z pražských škol.

6.2 Cíle výzkumu

Cílem mého šetření bylo objasnit tyto čtyři hypotézy, které jsem si stanovila:

- 1. Předpokládám, že metody kritického myšlení nejsou uplatňovány v 1. ročníku základní školy.*
- 2. Myslím si, že inovativní metody aplikují ve větší míře učitelé mladšího věku s kratší pedagogickou praxí.*
- 3. Domnívám se, že uplatnění inovativních metod - interaktivní tabule a metod kritického myšlení - ve výuce tuto činnost zefektivňuje a aktivizuje všechny žáky.*

6.3 Metodika výzkumu

Pro tuto část výzkumu jsem využila metodu kvantitativního výzkumu v podobě písemného dotazování. Hendl popisuje kvantitativní výzkum jako výzkum, který využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný výběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování (Hendl, 2005, s. 46).

6.3.1 Dotazník

Průcha, Walterová, Mareš uvádí, že dotazník je *výzkumný a diagnostický prostředek k shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 54). Jinou definici formuloval Gavora: „*Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavora, 2010, s. 121).

Podstatou této metody, jsou vytvořené otázky předkládané respondentům v písemné podobě. Dotazník má obvykle tři části. První část obsahuje název a adresu

toho, kdo dotazník zadává, oslovení respondentů a uvedení cíle a významu šetření. Druhá část zahrnuje vlastní otázky dotazníku. Třetí část ukončuje dotazník poděkováním respondentovi za spolupráci. Protože jsem pro své šetření využila podobu dotazníku v elektronické verzi a rozesílala dotazník pomocí mailu, použila jsem průvodní dopis, který již poděkování obsahoval (příloha č. 10). Aplikovala jsem webový dotazník, který přenáší odpovědi respondentů přímo do databáze a pracuje v jazyce HTML (Gavora, 2010).

6.3.1.1 Typy otázek

V dotazníku jsem formulovala otázky uzavřené, otevřené i škálové. Celkem dotazník obsahuje 21 otázek, které se týkaly jak metod kritického myšlení, tak práce s interaktivní tabulí ve výuce.

Uzavřená otázka nabízí hotovou odpověď ano – ne, proto ji nazýváme dichotomickou otázkou. Respondent má dvě volby, jednu si vybere, zaškrtně, ale není mu umožněno vlastní vyjádření k danému problému.

Otevřená otázka je oproti uzavřené protikladem, dává respondentovi volný prostor na vlastní projev u odpovědi. Nevýhodou této otázky je, že respondent musí svoji odpověď vymyslet, zformulovat a zapsat, což je mnohem delší než u uzavřené otázky. Problém nastává i při hodnocení odpovědí na otevřené otázky. Jak popisuje Gavora ve své knize, je důležité, aby si výzkumník odpovědi dodatečně kategorizoval a až poté vyhodnocoval (Gavora, 2010).

6.4 Výzkumný vzorek

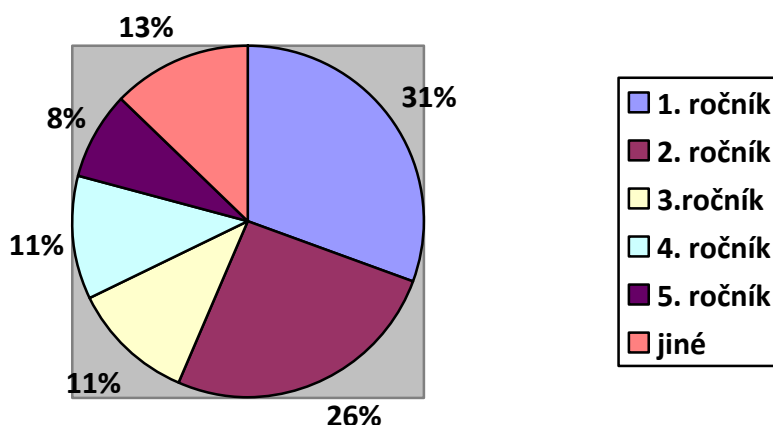
Pro můj výzkum jsem zvolila náhodný výběr vzorku. Oslovila jsem paní učitelky a pány učitele z 1. stupně základních škol z celé České republiky pomocí elektronického dopisu zasláního mailem. Nechtěla jsem se zaměřovat pouze na Prahu, protože si myslím, že zde jsou inovativní metody daleko více rozšířené než na školách na menších městech či vesnicích.

7. REALIZACE VÝZKUMU

Tato část výzkumu hledala odpovědi, v jaké míře jsou inovativní metody – metody kritického myšlení a interaktivní tabule rozšířené mezi učiteli na 1. stupni základních škol a zda je učitelé zavádí již v prvním ročníku. Dále jsem ze získaných dat chtěla vyvodit argumenty pro potvrzení nebo vyvrácení mých stanovených předpokladů.

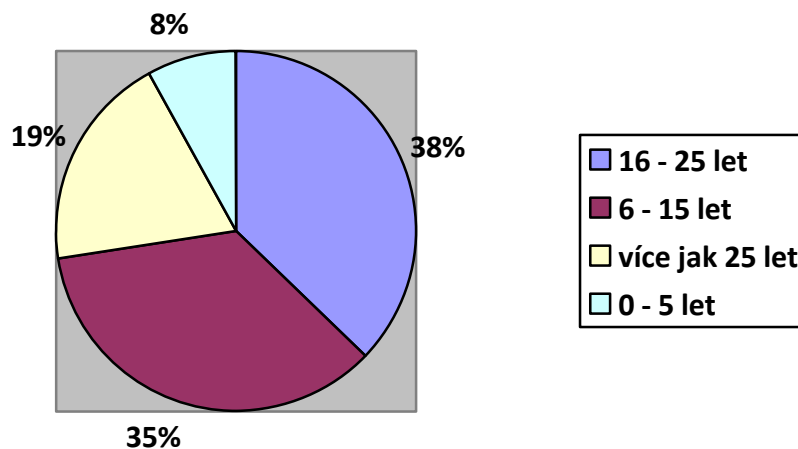
7.1 Otázka č. 1 Ve které třídě ZŠ vyučujete?

První otázkou jsem zkoumala, ve kterých ročnících dotazovaní učitelé vyučují. Z 62 odpovědí vyšlo najevo, že má zkoumaná skupina učitelů má podle dat zpracovaných v grafu největší zastoupení, a to 31% v 1. ročníku. Následují učitelé 2. ročníku s 26%, dále 11% je zastoupena výuka ve 3. i 4. ročníku, 8% dotázaných učitelů působí v páté třídě a 13% učitelů vyučuje na 2. stupni základní školy.



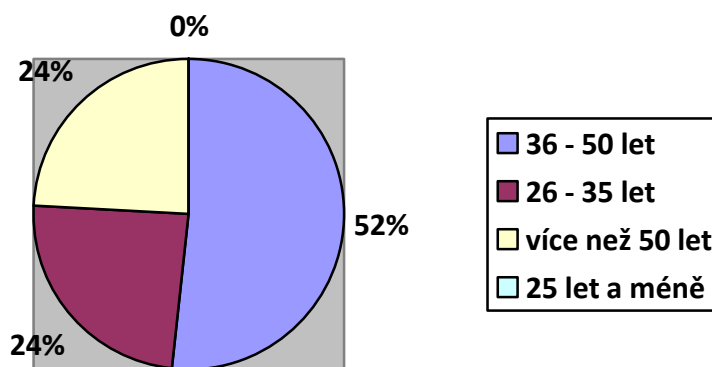
7.2 Otázka č. 2 Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Druhý dotaz se týkal délky praxe. Z výsledků vyšlo najevo, že nejpočetnější skupina dotázaných učitelů má délku praxe mezi 16 a 25 lety, oproti tomu druhá nejpočetnější skupina učitelů má délku praxe 6 až 15 let. Více jak 25 let vyučuje 19% dotázaných učitelů a pouze 8% učitelů působí na základní škole méně než 5 let.



7.3 Otázka č. 3 Kolik je Vám let?

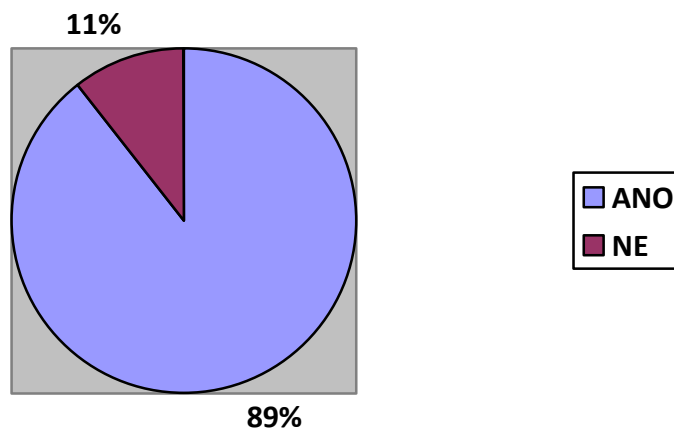
Třetí otázkou jsem se ptala na věk respondentů. U více jak poloviny dotázaných se vyskytovala odpověď 36 – 50 let, stejnou hodnotu měla skupina 26 – 35 let a více než 50 let, a to rovných 24%. Žádnému učiteli není 25 let a méně.



7.4 Otázka č. 4 Používáte při své výuce interaktivní tabuli?

Čtvrtá otázka se obracela k průzkumu, zda dotázaní učitelé používají při své výuce interaktivní tabuli. Z šetření vychází najevo, že převážná většina učitelů, kteří na dotazník odpověděli, používají ve své výuce interaktivní tabuli.

Výsledek mě opravdu mile překvapil, protože jsem nečekala, že v takové převaze budou učitelé, kteří interaktivní tabuli ve výuce používají.



7.5 Otázka č.5 Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a NE, napište PROČ.

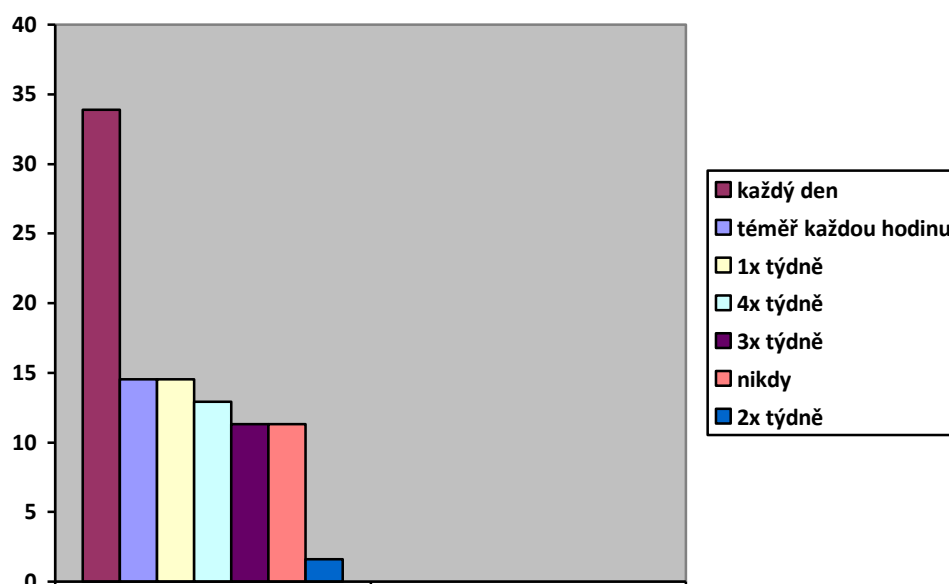
Otázka číslo pět navazovala na předchozí a doplňovala ji. Až teď si uvědomuji, že jsem tento dotaz mohla rovnou formulovat v otázce čtvrté jako doplňující otázku. Týkala se 11% učitelů, kteří ve výuce interaktivní tabuli nepoužívají. Zjišťovala jsem, z jakého důvodu interaktivní tabuli neužívají. Důvody byly různé. Mezi nejčastějšími důvody, které jsou opodstatněné, byla špatná vybavenost tříd interaktivními tabulemi – a to buď interaktivní tabule zcela na škole chybí, nebo jsou v omezeném množství jen v určitých třídách, kde je samozřejmě složité a ojedinělé se dostat kvůli jiné výuce. Jeden pedagog odpověděl, že interaktivní tabuli nepoužívá, protože by jej použití interaktivní tabule zdržovalo a prodloužil by se tak celý proces výuky anglického jazyka.

S tímto tvrzením nemohu vůbec souhlasit, protože sama s IT pracuji a pokud si vše připravím, abych nic nemusela v počítači hledat, žádné zdržování ve výuce nenastává.

7.6 Otázka č. 6 Jak často používáte interaktivní tabuli ve výuce?

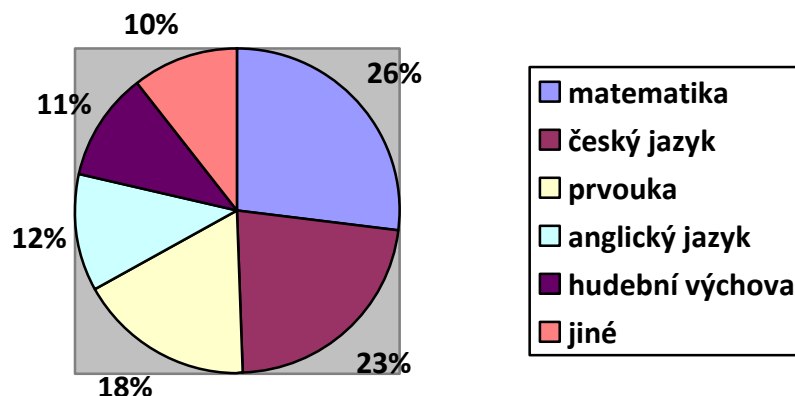
Následující otázka řešila délku použití interaktivní tabule ve výuce. Z průzkumu plyne, že 33% dotázaných učitelů používá interaktivní tabuli každý den, 15% učitelů pracuje s tabulí každou hodinu oproti stejnému počtu učitelů, kteří zapojují interaktivní tabuli do výuky pouze jednou za týden. O 2% méně, tedy 13% učitelů, pracuje s IT čtyřikrát týdně, 11% třikrát týdně, stejný počet procent, jak už se vyskytlo v otázce č. 5, nepracuje s IT vůbec a 2% učitelů použijí IT dvakrát týdně.

Tyto data ukazují, že téměř polovina respondentů používá ve výuce IT každý den, což je podle mého názoru pozitivní zjištění a informace, kterou jsem nečekala.



7.7 Otázka č.7 V jakých předmětech používáte interaktivní tabuli?

Šestá otázka dotazníku zjišťovala, v jakých předmětech respondenti využívají interaktivní tabuli. Do výběru předmětů, z kterých mohli respondenti vybírat, jsem zahrnula zvláště ty, které se vyučují na prvním stupni a především v první třídě. Pro jiné možnosti bylo potřeba zvolit políčko „jiné“ a předmět dopsat. Z výsledku je patrné, že největší upotřebení nachází IT v hodinách matematiky, následuje český jazyk a prvouka. Menší využití, k mému překvapení, nachází IT v hodinách anglického jazyka a hudební výchovy. Deseti procenty jsou zastoupeny přírodověda, vlastivěda, výtvarná výchova, německý jazyk, tělesná výchova, pracovní činnosti, dějepis, přírodopis, logopedie a rodinná výchova.

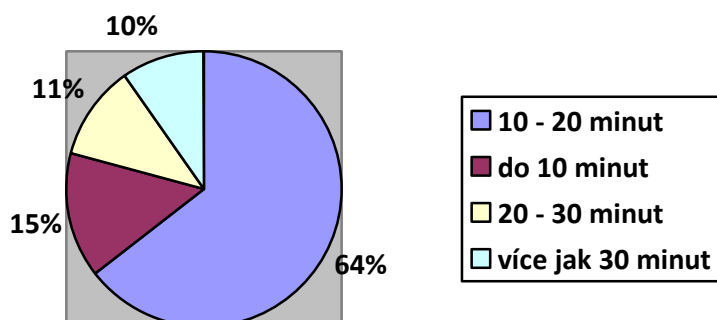


7.8 Otázka č.8 Jak dlouho v hodině pracujete s interaktivní tabulí?

Otázka sedmá se dotazovala na čas, který je ve vyučování věnován práci s interaktivní tabulí. Je evidentní a ode mne i očekávané, že nejvíce se tabule využívá mezi 10 až 20 minutami výuky, ostatní položky jsou zhodnoceny ne tak rozdílnými údaji – v rozmezí 15% - 10%.

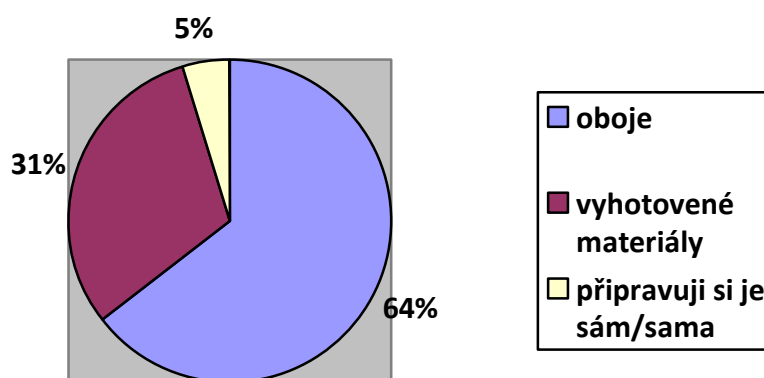
Musím se zde zamyslet nad tím, zda otázka byla položena správně, neboť si nejsem jistá, zda u odpovědi více jak 30 minut nebylo spíše myšleno u odpovídajících to, že je interaktivní tabule po celou tuto dobu zapnutá a ne že s ní aktivně pracují.

Podle mého názoru je adekvátní, samozřejmě záleží na vyučovacím předmětu i probírané látce, aktivní používání po dobu do 20 minut, kdy žáci stihnou ve výuce i jiné aktivity a výuka je tak mnohem pestřejší.



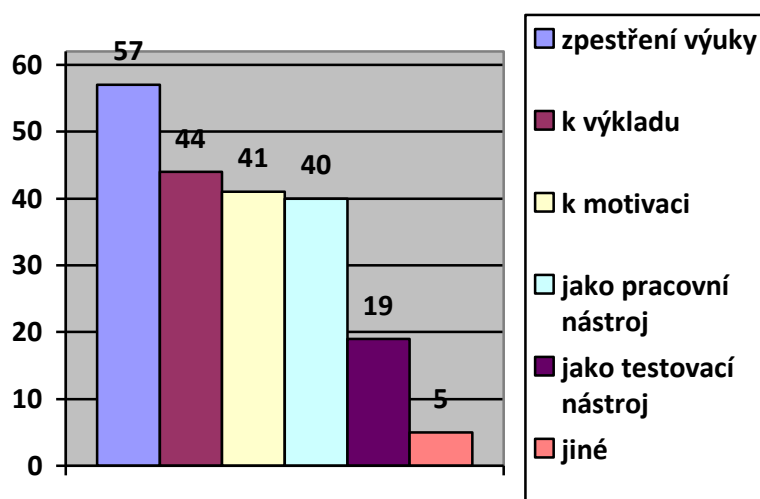
7.9 Používáte na interaktivní tabuli již vyhotovené materiály (DUMY), nebo si do výuky připravujete materiály sám/sama?

Osmá otázka zjišťovala u respondentů využití materiálů jak již někým vytvořených (DUMY, elektronické verze k učebnicím), tak materiály vlastní. Z grafu vyplývá, že téměř tři čtvrtiny respondentů nejen využívají již zhotovené materiály, ale také si vytváří vlastní a pouze třetina respondentů používá výlučně již zhotovené materiály.



7.10 K jakému účelu interaktivní tabuli ve výuce používáte?

Následující otázka se zaměřila na smysl využití interaktivní tabule ve výuce. Respondenti měli vybírat nejméně tři možnosti a samozřejmě jsem výběr doplnila o možnost zapsání vlastního vyjádření. Nejčastěji je tedy interaktivní tabule z pohledu respondentů (92%) používána na zpestření výuky, kam jsem zahrнула hry, pexesa, doplňovačky aj. Dále následuje užití interaktivní tabule k výkladu (71%), k motivaci (67%) a jako pracovní nástroj (65%), tedy vypracovávání různých příkladů a cvičení pro názornost. Méně respondentů, pouze 32%, pracuje s IT jako s testovacím nástrojem, což značí při zadávání testů a písemných prací. Pouze 8% respondentů ještě uvedlo další možnosti, které aplikují – pouštění písniček, vyhledávání na internetu, promítání videa Opera nás baví, prezentace o skladatelích, ale toto vše bych zařadila do skupiny výklad i motivace.



7.11 V čem si myslíte, že je výhoda/nevýhoda práce na interaktivní tabuli při výuce?

Desátá otázka byla koncipovaná jako otevřená otázka a sledovala výhody či nevýhody, které učitelé spatřují při používání interaktivní tabule ve výuce.

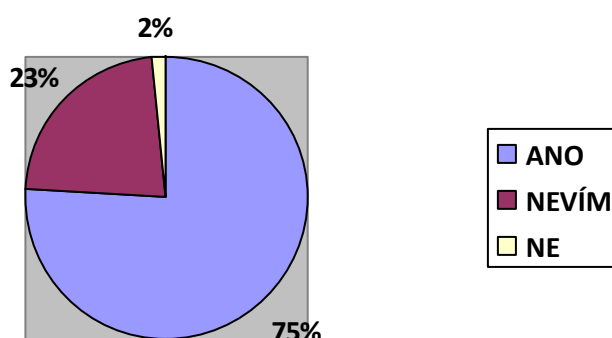
Přestože respondenti odpovídali různým způsobem, převážná většina se shodla na tom, že výhody používání interaktivní tabule tkví v tom, že více udržuje pozornost žáků, žáci jsou v hodině aktivnější i proto, že rádi pracují s IT, výuka je daleko více názorná a uplatňuje se více smyslů (vizuální, sluchové, haptické), a to je samozřejmě pro žáky daleko zajímavější a poutavější. Dalším plusem je, že veškeré informace jsou ihned k dispozici při možnosti přístupu na internet. Tyto informace se mohou ukládat, zvětšovat a dále používat. Bylo také zmíněno, že děti se při práci pohybují, nesedí stále na jednom místě, jsou více aktivní a pozorní.

Největší nevýhodu při práci s interaktivní tabulí ve výuce spatřují respondenti v tom, že při práci nelze zapojit více žáků najednou a na tabuli tak může pracovat vždy jen jeden žák. Kromě toho uvádí, že mají zkušenosti s tím, že jsou žáci více neklidní a že ne vždy se zapojí všichni žáci. Vyskytl se i názor, že častým užitím interaktivní tabule hrozí nebezpečí přehlcení žáků informacemi a že někdy může být zapojení IT pouze na efekt. Mezi další handicap v práci s interaktivní tabulí zařazují argument, že výuka se tak prodlužuje, je zdlouhavá. Uvádí, že „cvičení, které bychom měli na pracovním listě hotové za 5 min, trvá na IT půl hodiny“. V neposlední řadě popisují nevýhody v technických omezeních, což značí časté přerušení práce kvůli technickým výpadkům, popřípadě kvůli nechtěným dotekům při samostatné práci dětí.

Na výhody, které respondenti uvedli, nebudu víceméně reagovat, neboť se všemi odpověďmi, co jsem vyličila, bez výhrady souhlasím. Ale musím se zastavit u nevýhod, které někteří respondenti uvedli. Podle mého názoru veškerá výuka záleží na pedagogovi, jak si ji připraví, a to se týká i využití interaktivní tabule v hodinách. Pokud si učitel vše dopředu připraví, hovořím teď o svých zkušenostech, nemusí vynaložit na obsluhu vůbec žádný čas navíc. Jde jen o to si čas v hodině rozplánovat na určité činnosti. To se týká i „přehlceností informacemi“, záleží přece vždy na pedagogovi, které informace a jakým způsobem žákům poskytne. Není to tedy vždy vada IT, ale pedagoga.

7.12 Jsou žáci v hodinách aktivnější, když pracují s interaktivní tabulí?

Jedenáctá otázka se tázala respondentů na to, zda jsou žáci v hodinách, kdy používají interaktivní tabuli, aktivnější. Někteří respondenti tuto vlastnost popisovali již v předchozí otázce, ale zde je vidět mínění v kvantitativním měřítku. Graf jasně ukazuje, což se již potvrdilo v předchozí otázce, že tři čtvrtiny respondentů stojí za tím, že žáci při práci s IT jsou aktivnější a zbývající třetina si tím není jistá. Pouze jedna odpověď byla negativní.



7.13 Co se Vám osvědčilo při práci s interaktivní tabulí?

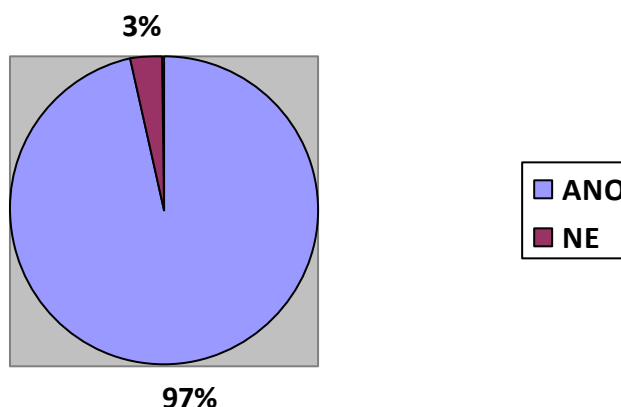
Otázka číslo dvanáct měla opět podobu otevřené otázky, ve které se respondenti vyjadřovali k tomu, co se jim při práci s IT v hodinách osvědčilo. Nejvíce mě zaujala

odpověď respondenta, kterému se osvědčilo kombinování IT s prací na stíracích tabulkách, a tak mohou pracovat všichni. Podobná odpověď byla použití IT a zároveň pracovního sešitu, pokud máte elektronickou verzi učebnic pro výuku. Dále respondenti uváděli pohybující se obrázky, přiřazování a třídění obrázků, pexesa, odkrývání obrázků, doplňovačky. Velmi často opakovaná odpověď zněla práce ve skupinách a kontrola vypracované práce na konci hodiny. Nemohu ani opomenout názor – nepoužívat ji příliš dlouho spíše v druhé části hodiny. Na závěr musím uvést i to, že není dobré se spoléhat na připojení na internet a být na vyučování předem připravený.

Z vlastní zkušenosti musím připustit, že je dobré mít program připravený již o přestávce, ale stát se může cokoliv, např. aktualizace počítače, takže stejně pedagog musí být připraven improvizovat. Mně se také osvědčila práce zároveň na IT a v sešitě nebo na tabulce, zapojí se tak všichni do výuky.

7.14 Znáte metody kritického myšlení?

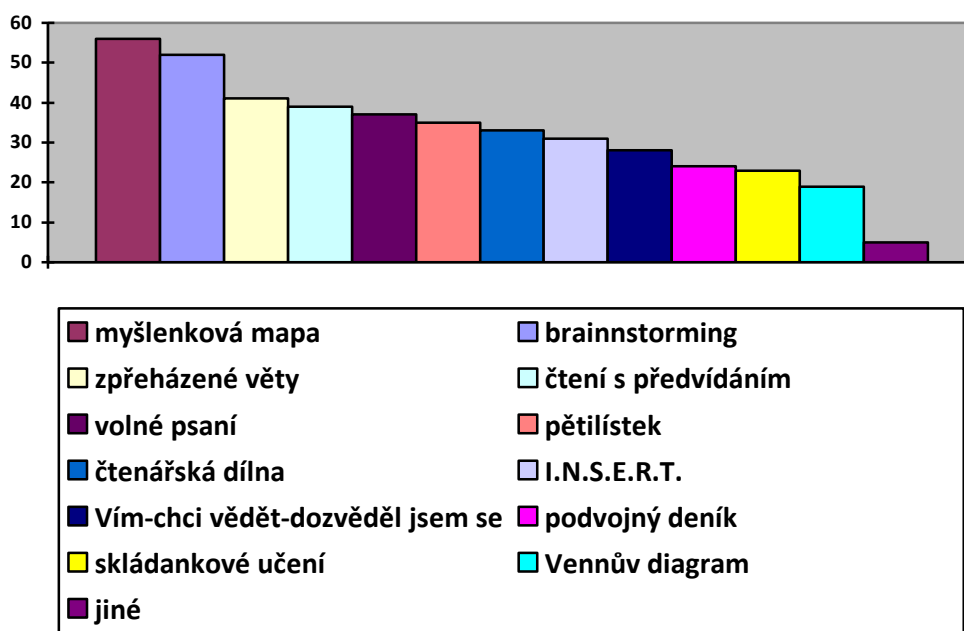
Čtrnáctá otázka zjišťovala povědomí metod kritického myšlení mezi učiteli. Z grafu jasně vyplývá, že pedagogové jsou obeznámeni s těmito metodami. Na druhou stranu si myslím, že znát metody ještě neznamená umět je používat nebo je vůbec používat. Ale pozitivní je, že povědomí o metodách kritického myšlení stále roste.



7.15 Které metody kritického myšlení znáte?

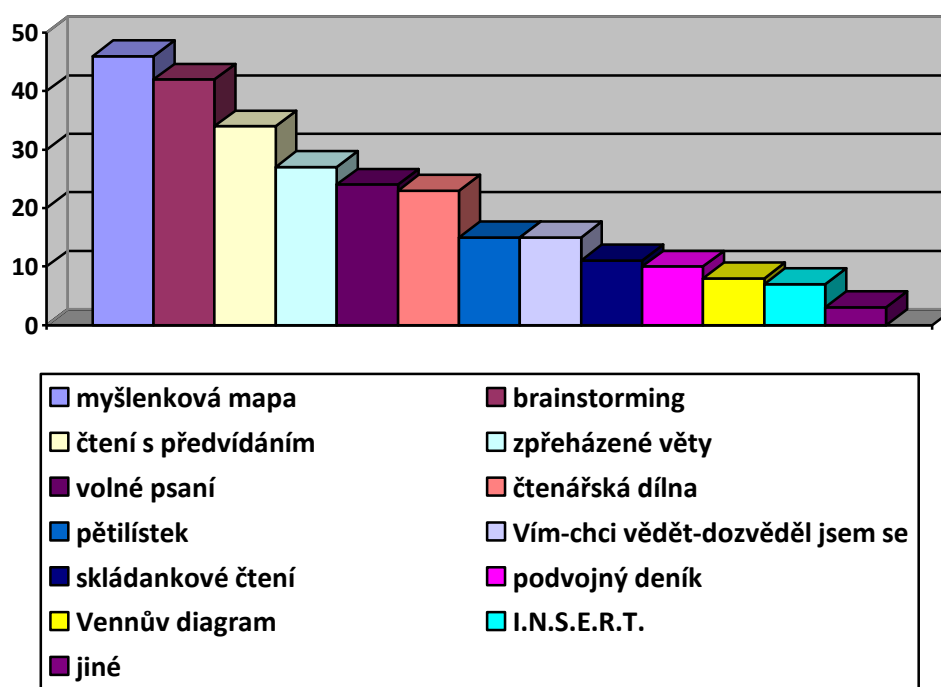
Otázka číslo patnáct navazovala na předchozí a vymezovala rámec metod, se kterými se učitelé již setkali. Podle mého očekávání je nejznámější metodou kritického myšlení myšlenková mapa (91%) následovaná brainstormingem (84%), dále je známá

metoda zpřeházených vět (67%) a čtení s předvídáním (64%), volné psaní (60%), pětilístek (56%), čtenářská dílna (54%), metoda I.N.S.E.R.T (49%), Vím-chci vědět-dožvěděl jsem se (44%), podvojný deník (38%), skládankové učení (37%) a nabídnuté metody uzavírá v nejmenším počtu Vennův diagram (30%). Nabídka jiné metody byla doplněna o života báseň, kořeny, klobouky a metodu sněhové koule (8%)



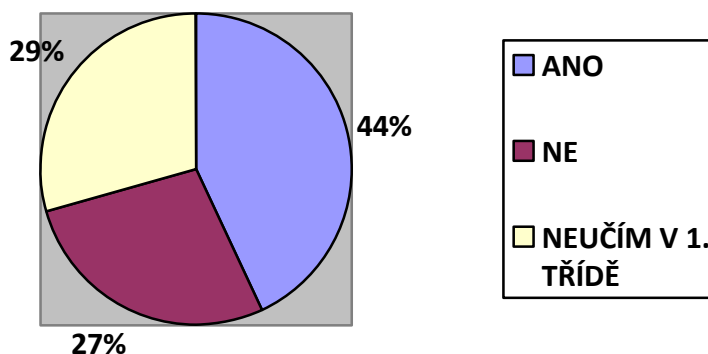
7.16 Které z těchto metod ve výuce aktivně využíváte?

Následující otázka se již jasně obrací k aktivnímu využívání metod kritického myšlení. Zde je jasně patrné, že uvedené metody jsou již aktivně využívány mnohem méně. Opět první místo náleží metodě myšlenkové mapy, kterou onačilo 75% učitelů, následuje metoda brainstormingu (67%), čtení s předvídáním (56%), zpřeházené věty (44%), volné psaní (40%), čtenářská dílna (38%), pětilístek (24%), Vím-chci vědět-dožvěděl jsem se (24%), skládankové čtení (18%), podvojný deník (16%), Vennův diagram (13%), I.N.S.E.R.T (11%), výčet metod uzavírá metoda literárního divadla (5%).



7.17 Pokud učíte v 1. třídě nebo jste učil/a, používal/a jste již v tomto ročníku metody kritického myšlení?

Otázka číslo sedmnáct zjišťovala, zda učitelé používají metody kritického myšlení již v prvním ročníku základní školy. Z celkového počtu respondentů 44% uvedlo, že používají metody kritického myšlení v prvním ročníku základní školy, 27% učitelů nepoužívá tyto metody v prvním ročníku základní školy a 29% respondentů, kteří na dotazník odpovídali, že neučí v prvním ročníku základní školy.



7.18 Pokud jste odpověděl/a ANO, napište které a proč:

Osmnáctá otázka zkoumala, které metody kritického myšlení učitelé prakticky využívají v prvním ročníku základní školy. Ze získaných odpovědí vyplynulo, že v prvním ročníku základní školy učitelé aktivně pracují s myšlenkovými mapami, brainstormingem, s metodami zpřeházených vět a čtením s předvídáním, pětilístkem, čtenářskou dílnou, V-CH-D, volným psaním, Vennovým diagramem. Jako důvod pro práci s těmito metodami uvádí, že uvedené metody žáky aktivizují ve výuce, děti daleko více čtou a baví je práce s textem i následná komunikace, dále uvádí, že se pomocí těchto metod zvyšuje a zkvalitňuje slovní zásoba, vyjadřování a formulování myšlenek.

S těmito názory musím souhlasit, protože většinu těchto metod jsem si ověřila v praxi a žáky práce s těmito metodami baví a rozvíjí daleko více jejich potenciál.

7.19 Pokud jste odpověděl/a NE, napište proč:

Tato otázka byla rozšiřující k otázce číslo 17. Chtěla jsem zjistit, z jakého důvodu učitelé metody kritického myšlení nepoužívají. Z odpovědí je zřejmé, že největší problém pro využívání metod kritického myšlení vidí učitelé v návaznosti na dovednost čtení a psaní. Respondenti uvedli, že je neumí využívat nebo je užívají v omezené míře, když děti neumí číst. Dále se objevila odezva, že tyto metody neužívají z důvodu věku žáků, z přespřílišné zahlcenosti jinými problémy a také proto, že se jim zdají metody kritického myšlení pro prvňáčky náročné.

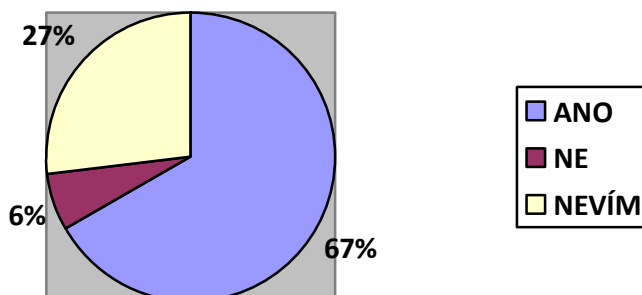
Na toto musím reagovat. Samozřejmě první uvedený důvod chápu, pokud se žáci neučí číst a psát genetickou metodou, díky které už od konce října čtou souvislé texty a zapisují své myšlenky, nemohou se k metodám kritického myšlení používat delší souvislé texty, ale i přes to je lze do výuky zařadit formou obrázků. Vše záleží na učiteli, jak si kterou metodu upraví pro své žáky.

Nemyslím si, že by metody kritického myšlení byly pro žáky prvních ročníků náročné, z vlastní zkušenosti musím říci, že metody, které využívám od října, žáky velmi baví a osvojili si je velice rychle.

7.20 Jsou žáci v hodině aktivnější, když pracují metodami kritického myšlení?

Dvacátou otázkou jsem zkoumala, zda si respondenti myslí, že jsou žáci v hodinách aktivnější, pokud se pracuje ve výuce s metodami kritického myšlení.

Z grafu vyplynulo, že 67% učitelů má zkušenost s tím, že žáci jsou aktivnější při využití metod kritického myšlení ve výuce. 27% respondentů neví a 6% dotazovaných si myslí, že žáci nejsou aktivnější.



7.21 V čem vidíte výhody/nevýhody těchto metod ve výuce?

Poslední otázka dotazníku byla otevřená otázka, ve které měli respondenti shrnout výhody i nevýhody metod kritického myšlení ve výuce.

Respondenti se shodli na tom, že výhody spatřují v rozvoji komunikačních a kooperačních schopností dítěte. Dále se žáci učí řešit problémy, metody kritického myšlení vedou žáky k porozumění textu a práci s ním, učí se přemýšlet o věcech, které se z textu dozví. Dětem přináší tyto metody větší prostor pro formulování vlastního názoru i myšlenky, učí se argumentovat a prezentovat svojí práci. Neméně důležitou hodnotu vidí v tom, že se ve výuce zapojí všichni žáci.

Nevýhody se objevily jen ojediněle a respondenti je spatřovali v tom, že hodina, ve které se používají metody kritického myšlení, bývá dosti hlučná a také to, že někteří žáci se mohou „vézt“ s ostatními ve skupince, když se jim nechce pracovat.

8. VÝSLEDKY VÝZKUMU

8.1 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 1

Předpokládám, že metody kritického myšlení nejsou ve velké míře uplatňovány v 1. ročníku základní školy.

Předpoklad, že metody kritického myšlení nejsou využívány v 1. ročníku základní školy, jsem si ověřovala v odpovědích dotazníku.

Z 63 odpovědí vyšlo najevo, že má zkoumaná skupina učitelů má podle dat zpracovaných v grafu největší zastoupení, a to 30% v 1. ročníku. Následují učitelé 2. ročníku s 25%, dále 13% je zastoupena výuka ve 3. ročníku, 8% učitelů vyučuje ve 4. ročníku, 11% dotázaných učitelů působí v páté třídě a 13% učitelů vyučuje na 2. stupni základní školy. Ze získaných dat vyplývá, že 87% respondentů vyučuje na 1. stupni základní školy a z tohoto počtu 57% dotázaných vyučuje nebo vyučovalo někdy v 1. ročníku základní školy.

Z počtu 57% respondentů, kteří vyučují nebo vyučovali v 1. ročníku základní školy, 35% respondentů uvedlo, že metody kritického myšlení používají již od prvního ročníku základní školy, zbytek, což je 22%, tyto metody nepoužívá.

Z tohoto výsledku jasně vyplývá, že metody kritického myšlení jsou zapojovány do výuky již od prvního ročníku, a tímto jsem vyvrátila mojí hypotézu v poměru 35% : 22%.

8.2 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 2

Myslím si, že inovativní metody aplikují ve větší míře učitelé mladšího věku s kratší pedagogickou praxí.

Tuto hypotézu jsem se snažila zkoumat na výsledcích dotazníků podle věku a délky praxe respondentů. Respondenty jsem pro lepší přehlednost rozdělila do skupin podle jejich věku, a tak mi vznikly tři skupiny. Zaměřila jsem se na tři body, a to používání interaktivní tabule ve výuce, dále zapojení metod kritického myšlení do výuky a také mě zajímalo, ve které skupině respondentů budou nejvíce uplatněny metody kritického myšlení v prvním ročníku.

První skupina, jejíž věk je v rozmezí 26 – 35 let, je zastoupena patnácti respondenty. Délka jejich pedagogické praxe je u pěti respondentů 0 – 5 let a u deseti 6 – 15 let. V této skupině používá interaktivní tabuli 93% respondentů, metody kritického myšlení zná a využívá 93% respondentů – nejvíce zastoupeny jsou brainstorming, myšlenková mapa, čtení s předvídáním, zpřeházené věty a čtenářská dílna. V této skupině je šest respondentů, kteří někdy působili v první třídě a pět z nich používá metody kritického myšlení v 1. ročníku základní školy. Pro srovnání všech skupin jsem data zapracovala do procentuálního poměru. Tedy poměr používání a nepoužívání metod kritického myšlení v prvním ročníku základní školy je u této skupiny 83% : 17%.

Druhá skupina, jejíž věk je v rozmezí 36 – 50 let, zahrnuje třicet tři respondentů s délkou praxe 6 – 15 let u dvanácti dotazovaných, 16 – 25 let u šestnácti dotazovaných a u pěti respondentů je délka praxe více jak 25 let. V této skupině interaktivní tabuli zapojuje do výuky 88% respondentů a metody kritického myšlení 100% dotazovaných. Z metod kritického myšlení byla nejvíce zastoupena myšlenková mapa, brainstorming, čtení s předvídáním, zpřeházené věty, podvojný deník a čtenářská dílna. V této skupině bylo dvacet respondentů, kteří někdy působili v první třídě, a jedenáct z nich používají metody kritického myšlení v 1. ročníku základní školy. Poměr užívání/neužívání metod kritického myšlení je 55% : 45%.

Třetí skupinu, ve které jsou respondenti starší 50 let, tvoří patnáct dotazovaných s délkou praxe 16 – 25 let u osmi respondentů a sedm z nich má délku praxe více než 25 let. Interaktivní tabuli využívá 93% dotazovaných z této skupiny a metody kritického myšlení 93% respondentů. Nejvíce jsou zastoupeny metody myšlenková mapa, brainstorming, čtení s předvídáním a zpřeházené věty. Z této skupiny deset respondentů někdy působil v první třídě a šest z nich používá metody kritického myšlení v 1. ročníku základní školy. Poměr užívání/neužívání metod kritického myšlení je 60% : 40%.

Věk respondentů	26 – 35 let	36 – 50 let	více jak 50 let

Metody			
Interaktivní tabule	93%	88%	93%
Metody kritického myšlení	93%	100%	93%
Metody kritického myšlení v 1. roč. ZŠ ANO : NE	83% : 17%	55% : 45%	60% : 40%

Z tabulky odpovědí respondentů je patrné, že inovativní metody – interaktivní tabule a metody kritického myšlení – využívají téměř všichni ve stejném procentuálním zastoupení. U užívání metod kritického myšlení v 1. ročníku základní školy je vidět, že větší uplatnění těchto metod je respondentů ve věkové skupině 26 – 35 let, tedy u mladších pedagogů.

Výsledky výzkumu tímto moji vyřčenou hypotézu popírají, potvrzují ji pouze v posledním uvedeném bodě tabulky.

8.3 Interpretace výsledků výzkumu ve vztahu k cíli č. 3

Domnívám se, že uplatnění inovativních metod - interaktivní tabule a metod kritického myšlení - ve výuce, tuto činnost zefektivňuje a aktivizuje všechny žáky.

Tuto hypotézu jsem zkoumala pomocí jak uzavřených, tak i otevřených otázek v mém dotazníku. Respondenti potvrdili, že užití jak interaktivní tabule 76%, tak metod kritického myšlení, 67% aktivizuje žáky, zkvalitňuje výuku a rozvíjí tak žáky všemi směry.

Výsledky potvrdily moji hypotézu, že používání inovativních metod aktivizuje žáky a zefektivňuje jejich výuku.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo definovat a objasnit inovativní metody, které lze aplikovat ve výuce již v prvním ročníku při prvopočátečním čtení a psaní i s využitím interaktivní tabule, demonstrovat modelové lekce, které jsou postaveny na inovativních metodách, a provést výzkum, kterým zjišťoval míru užívání inovativních metod ve výuce na 1. stupni základní školy, zvláště v prvním ročníku.

V teoretické části jsem se snažila objasnit, jakým způsobem se ubírá současné pojetí vyučování na 1. stupni základní školy a jaké přístupy a metody tomuto kroku přispívají. Je důležité si uvědomit, že nedílnou součástí tohoto neustálého vývoje je především pedagog, bez kterého ani sebelepší metoda postrádá smysl a není ničím jiným než teorií. Teprve v rukou pedagoga, který tyto metody vhodně uchopí a dokáže s nimi efektivně nakládat v procesu výuky, získávají svůj význam. Proto je potřeba, aby učitelé byli aktivní součástí tohoto procesu a nebránili se změnám, které v tomto procesu nastávají.

Teoretická část dále nabízí výčet inovativních metod. Je zaměřena především na výběr metod a forem práce programu RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení, které se podle mého názoru dají uplatnit již ve výuce v 1. ročníku, a zároveň využití nových informačních a komunikačních technologií. Dále se těmito metodami a formami práce zabývá praktická část, kde jsou uvedeny modelové lekce i výsledky práce žáků.

V praktické části jsou publikovány dva výzkumy. První šetření je zaměřeno na možnost aplikace metod a forem práce kritického myšlení v prvním ročníku základní školy. Cílem bylo zjistit, zda budou žáci schopni s těmito metodami pracovat, s jakým výsledkem a také proč by metody kritického myšlení měly být využívány již od prvního ročníku základní školy.

Na prezentovaných modelových lekcích, které jsou postaveny na třífázovém konstruktivistickém modelu, je ukázáno, jakým způsobem lze vybrané metody využít k rozvoji čtenářské gramotnosti již v prvním ročníku základní školy. Součástí je i hodnocení práce žáků každé vyučovací jednotky jak učitelem, tak žáky formou sebehodnocení.

Druhým výzkumem zjišťuji povědomí a míru využití inovativních metod a forem práce mezi pedagogy na 1. stupni základní školy a především v prvním ročníku. Výsledky mého šetření vyvrátily dvě mé hypotézy, a to, že *metody kritického myšlení nejsou ve velké míře uplatňovány v 1. ročníku základní školy a že inovativní metody aplikují ve větší míře učitelé mladšího věku s kratší pedagogickou praxí*. Třetí hypotézu – *že uplatnění inovativních metod - interaktivní tabule a metod kritického myšlení - ve výuce, tuto činnost zefektivňuje a aktivizuje všechny žáky* – se potvrdily. Nicméně se domnívám, že i přes výsledek mého výzkumu nejsou inovativní metody ještě zdaleka plnohodnotně využívány, což si myslím je zřetelné na procentuálním zastoupení vybraných metod. Uvědomila jsem si, že pro ještě konkrétnější a komplexnější informace je zapotřebí v dotazníku formulovat dotaz na aplikaci celého třířázového modelu výuky, což jsem v mém dotazníku postrádala.

Současný, stále se zrychlující způsob života vyžaduje, aby žáci byli připraveni novým způsobem zacházet s informacemi. To znamená nejen si nové informace umět vyhledat a pracovat s nimi, ale především dokázat na získané informace kriticky nahlížet, porovnávat je a umět si je obhájit před ostatními. Toto vše žákům umožňují inovativní metody, s kterými se žáci mohou učit pracovat již od prvního ročníku základní školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BUŠOVÁ, L. *Interaktivní tabule ve vyučování* in Český jazyk a literatura Roč. 60, č. 1, 2009/2010, s. 31-34

DOLEŽALOVÁ, Čtu, píšu, přemýšlím a mluvím o tom, co mě zajímá in Wildová, R., *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6 2002

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 172 s. ISBN 80-7178-120-7

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*, 2.vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2

KARGEROVÁ, NĚMEČKOVÁ, Rozvoj funkční gramotnosti – metoda celostního přístupu ve výuce počátečního čtení a psaní v programu začít spolu in Wildová, R., *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6 2002

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2007, 179 s. ISBN 978-80-246-0192-2.

KOLÁŘ, Z., ŠÍŠKOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6

KOŠTÁLOVÁ, H. *Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mocích našich žáků?* Kritické listy č. 12, 2003.

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 2011. 141 s. ISBN 80-86039-55-2

NOVÁK, J. *Kriteriální hodnocení a jeho vlastnosti v pojetí pedagogických informací* in autor. kol. *Vzdělávání pro život v informační společnosti*. Praha: PedF UK, 2005. 238 s. ISBN 80-7290-202-4

PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 384 s. ISBN 80-7178-070-7

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178 584-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, INFRA, s. r. o., 2004, ISBN 80-86666-24-7

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Východiska a nové metody pro praxi. Praha, Portál, 1999.

ŠEBESTOVÁ, A. *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2006. 94 s. + 11 příl. Diplomové práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra Pedagogiky. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc.

ŠLAPAL, M. *Dílna čtení v praxi*. In: Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. Roč. 2007, č. 27, s. 13-20

ŠVAČAŘÍK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 383 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: PedF UK, 2007. 98 s. ISBN 978-7290-315-3

TOMKOVÁ, A., STRCULOVÁ, V. *Myšlenková mapa v primární škole*. In *Kritické listy* 5, 2001.

TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?*. Praha: Středisko vědeckých informací pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1991. 65 s. ISBN 80-901065-1-X

WILDOVÁ, R. (ed) *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PedF UK, 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6

DALŠÍ INFORMAČNÍ ZDROJE

DOSTÁL, J. *Interaktivní tabule – významný přínos pro vzdělávání*. [online], Česká škola, 2009 [citováno 18. září 2013]. Dostupné na [www: http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.html](http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.html)

KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. *Co je E-U-R*. [online], Kritické listy č. 24, 2006 [citováno 18. dubna 2014]. Dostupné na [www.: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online] Praha, Česká školní inspekce, 2010 [citováno 21. srpna 2013]. Dostupné na [www: http://www.csicr.cz/getattachment/e3f10306-d59d-45fe-af32-667dfed1dbde](http://www.csicr.cz/getattachment/e3f10306-d59d-45fe-af32-667dfed1dbde)

PREISLER, D. *Moderní výuka podle interaktivních tabulí*. [online] Ministerstvo vnitra České republiky, 2010 [cit. 2013-11-24]. Dostupné na [www: http://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx](http://www.mvcr.cz/clanek/moderni-vyuka-pomoci-interaktivnich-tabuli.aspx)

STAŇKOVÁ, B. *Jak přivést děti ke čtenářství*. In Kritické listy 7 [online]. 2002 [cit. 19. srpna 2013]. Dostupné na [www: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_ctenarstvi](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_ctenarstvi)

SÁRKÖZI, Radek. *Moderní vyučovací metody: Kooperativní učení*. [online]. 2013 [cit. 2013-08-20]. Dostupné na [www: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4#komentare](http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4#komentare)

ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, 144 s. [cit. 2014-12-04]. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVANCAR, R. Digitální hnízda – nic převratného, přesto mimořádnost. [online], Učitelské noviny, č. 45, 2009 [citováno 25. dubna 2014]. Dostupné na [www: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2281&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d](http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2281&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d)

Co označujeme za interaktivní výuku [online]. AV MEDIA, a.s. [cit. 2013-11-24]. Dostupné na [www.: http://www.avmedia.cz/zakladni-skola/co-oznacujeme-za-interaktivni-vyuku.html](http://www.avmedia.cz/zakladni-skola/co-oznacujeme-za-interaktivni-vyuku.html)

Digitální hnízda: první vlaštovky už létají. [online], Česká škola, 2011 [citováno 25. dubna 2014]. Dostupné na [www: http://www.ceskaskola.cz/2011/04/digitalni-hnizda-prvni-vlastovky-uz.html](http://www.ceskaskola.cz/2011/04/digitalni-hnizda-prvni-vlastovky-uz.html)

<http://www.kritickemysleni.cz>

http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_knihovny

www.bennyblu.cz – Tipy na snadné učení

